



APREN DIZAGENS EMPRESA ENDEADORAS NO ENSINO SUPERIOR

REDES,
COMPETÊNCIAS
E MERCADO
DE TRABALHO

Organização

Ana Paula Marques

lúmen

APRENDIZAGENS EMPREENDEDORAS NO ENSINO SUPERIOR

**REDES, COMPETÊNCIAS E MERCADO
DE TRABALHO**

Organização

Ana Paula Marques



**APRENDIZAGENS EMPREENDEDORAS NO ENSINO SUPERIOR:
REDES, COMPETÊNCIAS E MERCADO DE TRABALHO**

Organização: Ana Paula Marques

Diretor da coleção: Manuel Carlos Silva
Subdiretores: Luís Baptista e Ana Paula Marques

Capa: António Pedro
Revisão: Margarida Baldaia

© Edições Húmus, Lda., 2016 e autores
Apartado 7081
4764-908 Ribeirão – V.N. Famalicão
Telef. 926 375 305
humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V. N. Famalicão
1.ª edição: Abril de 2016
Depósito legal: 407491/16
ISBN: 978-989-755-202-1

Coleção Debater o Social – 37

ÍNDICE

9	Agradecimentos
11	Sumário Executivo
23	Introdução
	PARTE I – EMPREENDEDORISMO, COOPERAÇÃO E APRENDIZAGENS NÃO INFORMAIS E INFORMAIS NO ENSINO SUPERIOR
31	Capítulo 1: Projeto Link.EES <i>Ana Paula Marques</i>
41	Capítulo 2: Empreendedorismo, cooperação e mercado de trabalho <i>Ana Paula Marques, Helena Areias e Susana Amaral</i>
63	Capítulo 3: Aprendizagens empreendedoras e cooperação no ensino superior <i>Ana Paula Marques e Rita Moreira</i>
	PARTE II – RESULTADOS DO PROJETO LINK.EES
83	Capítulo 4: Aprendizagens empreendedoras e <i>stakeholders</i> académicos <i>Ana Paula Marques, Rita Moreira, Ana Isabel Couto e Paula Rocha</i>
105	Capítulo 5: Estudos de caso: “Boas práticas” no Ensino Superior <i>Ana Paula Marques, Ana Isabel Couto e Paula Rocha</i>
129	Capítulo 6: Reportório de competências empreendedoras <i>Ana Paula Marques, Rita Moreira, Ana Isabel Couto e Paula Rocha</i>
143	Reflexões finais <i>Ana Paula Marques</i>
151	Referências bibliográficas
165	Autores

ÍNDICE DE FIGURAS

- 85 **Figura 1:** Retrato dos *stakeholders* – distribuição geográfica (2014)
- 115 **Figura 2:** Distribuição geográfica dos doze estudos de caso
- 117 **Figura 3:** Modalidades de funcionamento organizacional dos atores-chave entrevistados
- 120 **Figura 4:** Principais obstáculos/dificuldades identificadas no trabalho de parceria
- 121 **Figura 5:** Principais atores das redes de colaboração/ parcerias
- 123 **Figura 6:** “Boas práticas” na promoção de aprendizagens empreendedoras não formais e informais
- 139 **Figura 7:** Competências Técnicas para a transição para o mercado de trabalho e criação do próprio emprego/empresa
- 141 **Figura 8:** Competências Atitudinais para a transição para o mercado de trabalho e criação do próprio emprego/empresa
- 142 **Figura 9:** Competências Organizacionais e Socioculturais para a transição para o mercado de trabalho e criação do próprio emprego/empresa

ÍNDICE DE TABELAS

- 58 **Tabela 1:** Síntese dos limites e potencialidades da organização em rede
- 84 **Tabela 2:** Quantificação das entidades participantes na Etapa I
- 93 **Tabela 3:** Iniciativas de promoção do empreendedorismo nas diferentes fases de aprendizagem empreendedora (2007-2013)
- 97 **Tabela 4:** Iniciativas de empreendedorismo (2007-2013) – aspetos organizacionais: avaliação do grau de adequação dos recursos existentes para o desenvolvimento destas iniciativas
- 100 **Tabela 5:** Perceção do grau de impacto das iniciativas empreendedoras
- 132 **Tabela 6:** Proposta de hierarquização das competências técnicas – Inserção no mercado laboral (via TCO)
- 133 **Tabela 7:** Proposta de hierarquização das competências técnicas – Criação do próprio emprego/ empresa
- 134 **Tabela 8:** Proposta de hierarquização das competências atitudinais – Inserção no mercado laboral (via TCO)

- 135 **Tabela 9:** Proposta de hierarquização das competências atitudinais – Criação de próprio emprego/ empresa
- 136 **Tabela 10:** Proposta de hierarquização das competências socioculturais e organizacionais – Inserção no mercado laboral (via TCO)
- 137 **Tabela 11:** Proposta de hierarquização das competências socioculturais e organizacionais – Criação de próprio emprego/ empresa

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- 86 **Gráfico 1:** Retrato dos *stakeholders* – denominação organizacional
- 86 **Gráfico 2:** Retrato dos atores-chave – estatuto jurídico
- 87 **Gráfico 3:** Retrato dos atores-chave – dimensão das entidades: recursos humanos afetos (2007-2013)
- 88 **Gráfico 4:** Retrato dos atores-chave – antiguidade
- 89 **Gráfico 5:** Retrato dos atores-chave – serviços prestados
- 89 **Gráfico 6:** Retrato dos atores-chave – foco geográfico de atuação
- 90 **Gráfico 7:** Retrato dos atores-chave – avaliação do grau de autonomia face às IES
- 95 **Gráfico 8:** Iniciativas de empreendedorismo (2007-2013) – perfil profissional dos participantes nas atividades de mentorização e acompanhamento
- 96 **Gráfico 9:** Iniciativas de empreendedorismo (2007-2013) – área de formação dos participantes nas atividades de mentorização e acompanhamento
- 98 **Gráfico 10:** Iniciativas de empreendedorismo (2007-2013) – aspetos organizacionais: principais fontes de financiamento das iniciativas desenvolvidas
- 98 **Gráfico 11:** Iniciativas de empreendedorismo (2007-2013) – aspetos organizacionais: avaliação do grau de participação dos grupos-alvo nas diferentes iniciativas
- 102 **Gráfico 12:** Cooperação e parcerias – principais atores-chave das relações de cooperação/parceria
- 103 **Gráfico 13:** Cooperação e parcerias – vantagens percebidas nas relações de cooperação/parceria
- 133 **Gráfico 14:** Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências técnicas que facilitam a transição para o mercado de trabalho
- 134 **Gráfico 15:** Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências técnicas mais importantes na criação do próprio emprego/empresa

- 135 **Gráfico 16:** Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências atitudinais que facilitam transição para o mercado de trabalho
- 136 **Gráfico 17:** Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências atitudinais mais importantes na criação do próprio emprego/empresa
- 137 **Gráfico 18:** Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências socioculturais e organizacionais que facilitam a transição para o mercado de trabalho
- 138 **Gráfico 19:** Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências socioculturais e organizacionais mais importantes na criação do próprio emprego/empresa

AGRADECIMENTOS

A presente publicação resulta do projeto de investigação “Aprendizagens Empreendedoras, Cooperação e Mercado de Trabalho: Boas práticas no Ensino Superior”, financiado pelo Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu (POAT/FSE), realizado entre 2014 e 2015.

Para a sua concretização, o mesmo contou com a participação e o envolvimento próximo de inúmeras instituições, parceiros, investigadores convidados, membros da equipa e outros colaboradores sem os quais não seria possível a sua concretização.

Destaca-se, neste contexto, a participação efetiva de 41 *stakeholders* que contribuíram para o mapeamento extensivo do que designamos por “ecossistema empreendedor do ensino superior português”. Além desta componente mais extensiva do estudo, foi possível estabelecer um contacto mais direto com doze *stakeholders* que nos acolheram no âmbito dos estudos de caso, pelo que não podemos deixar de reforçar o nosso reconhecimento pela disponibilidade para “abrirem” as portas à equipa de investigação que os visitou.

Um especial agradecimento à *Fórum Estudante*, enquanto parceira deste estudo desde o início da sua conceção, designadamente na pessoa do Dr. Rui Marques.

SUMÁRIO EXECUTIVO

APRENDIZAGENS EMPREENDEDORAS, COOPERAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

Este estudo “Aprendizagens Empreendedoras, Cooperação e Mercado de Trabalho: Boas Práticas no Ensino Superior” (POAT/FSE) assumiu o acrônimo Link.EES, com o qual se pretendia enfatizar a dinâmica de parcerias construídas em torno da temática do empreendedorismo e conferir visibilidade aos vários atores-chave e *stakeholders* envolvidos nos processos de aprendizagens não formais e informais no contexto das Instituições do Ensino Superior (IES).

Duplo enfoque do projeto

O projeto de investigação Link.EES estruturou-se a partir de um duplo enfoque: (i) identificar e analisar aprendizagens empreendedoras não formais e informais no âmbito de programas de empreendedorismo e infraestruturas de suporte existentes nas IES e na respetiva capacidade de gerar competências empreendedoras relevantes para o mercado de trabalho; (ii) contribuir para a compreensão das dinâmicas colaborativas dos diversos atores-chave e *stakeholders*, com o intuito de conhecer os principais fatores de constrangimento e potencialidades de colaboração interorganizacional.

Objetivos gerais e específicos

O projeto Link.EES teve como objetivo geral restituir visibilidade e importância à aprendizagem não formal e informal, pouca aprofundada na lite-

ratura e investigação. Este objetivo geral subdividiu-se num conjunto de objetivos específicos, que passaram (i) pelo mapeamento de experiências de aprendizagens empreendedoras não formais e informais desenvolvidas no ensino superior público em Portugal (2007-2013); (ii) pela identificação de um conjunto de “boas práticas” no ensino superior, ou seja, de projetos/iniciativas de promoção de aprendizagens não formais e informais de empreendedorismo; (iii) pela elaboração de um reportório de competências empreendedoras, na perspetiva dos *stakeholders* envolvidos no estudo; (iv) e pelo desenvolvimento de uma reflexão mais alargada sobre o valor acrescentado das dinâmicas de cooperação e parcerias entre os atores envolvidos.

Etapas principais do desenho de pesquisa

Partindo da triangulação de fontes, planos observacionais e instrumentos de investigação, a metodologia do estudo dividiu-se em três etapas fundamentais: Etapa 1 – aplicação de um inquérito *online*, que permitiu a recolha de informação detalhada e consistente sobre o universo de 57 *stakeholders* vinculados ao ensino superior público (com participação efetiva de 41 *stakeholders*); Etapa 2 – realização de doze estudos de caso a partir da seleção de entidades e de “boas práticas” consideradas paradigmáticas na promoção de aprendizagens empreendedoras de cariz não formal e informal e da realização de entrevistas aprofundadas aos atores-chave; Etapa 3 – elaboração de um reportório de competências empreendedoras e respetiva validação junto dos *stakeholders*, através da técnica Delphi, com base numa plataforma *online* construída.

PRINCIPAIS RESULTADOS DO PROJETO LINK.EES – ETAPA I

I. Mapeamento nacional dos *stakeholders* via inquérito online

Localização, autodenominação e estatuto jurídico

De acordo com os dados do inquérito, foi possível verificar uma maior concentração dos atores-chave nas regiões Norte, Centro e Lisboa. Este perfil de concentração é coincidente com a maior densidade populacional, empresarial, de instituições de ensino superior e de maior desenvolvimento económico registado ao nível nacional. Quanto à forma como os atores se

autodenominam em termos de configuração organizacional, foi possível concluir que quase metade se define como uma interface/unidade de transferência de C&T (24,4%) e centro/gabinete de inovação e/ou empreendedorismo (24,4%). Por oposição, apenas uma minoria se autodefine como incubadora de empresas (2,4%), sendo este facto revelador do menor enfoque de atuação destas entidades na terceira fase de aprendizagem empreendedora (mentorização e acompanhamento). Relativamente ao estatuto jurídico, mais de metade assume o regime de unidade ou subunidade orgânica de ensino superior universitário/politécnico (51,2%), seguido de associações de direito privado sem fins lucrativos (31,7%).

Entidades de pequena dimensão e jovens

Estas entidades são maioritariamente de microdimensão, quando consideramos os recursos humanos afetos: 73,2% destas entidades concentra menos de dez colaboradores. No que diz respeito à antiguidade das entidades responsáveis pelos programas de empreendedorismo e infraestruturas de suporte no âmbito das IES, foi possível constatar que mais de metade destas entidades surgiu na primeira década de 2000. Estamos, por isso, perante entidades relativamente jovens, cujo ano de arranque de atividade teve uma forte expressão entre 2001 e 2010. É de referir, neste contexto, que apenas 4,9% destas entidades surgiram antes dos anos 80.

Tipologia de serviços disponibilizados e âmbito de atuação

Dos principais serviços disponibilizados por estes *stakeholders*, destacam-se os seguintes: em primeiro lugar, a disponibilização de informação sobre apoios, programas e iniciativas; em segundo lugar, o desenvolvimento de ações de formação em empreendedorismo (cursos, *workshops*, *e-learning*); em terceiro lugar, o apoio à formalização de candidaturas a projetos e a elaboração de planos de negócios; e, em quarto lugar, a realização de sessões de sensibilização e esclarecimento (seminários e conferências). Os dados revelam, ainda, que o âmbito geográfico com maior relevância entre estes atores-chave é o local ou regional (42%), seguido do nacional (32%). A dimensão internacional assume uma relevância menor no quadro da área de atuação destas entidades, reunindo 26% das respostas.

Autonomia funcional e compromisso com as IES

Em termos das percepções destes *stakeholders* em relação ao modo de funcionamento e atuação das IES a que se encontram vinculados, os inquiridos avaliam o seu grau de autonomia face à universidade ou politécnico como sendo predominantemente parcial (56,1%). Ainda assim, 31,7% referem que apresentam pouca (19,5%) ou nenhuma (12,2%) autonomia em termos de atuação e funcionamento face à IES a que estão adstritos. Esta autonomia organizacional mais restrita é consonante com o elevado grau de compromisso destas entidades no desenvolvimento das suas atividades face à missão da universidade/politécnico onde se inserem, sendo que 70,7% referam que esse grau de compromisso era total.

II. Sistematização das Iniciativas de empreendedorismo (2007-2013)

Não linearidade de posicionamento nas fases de aprendizagem empreendedora

Neste estudo, assumiu-se como relevante distinguir o posicionamento das entidades nas três fases de aprendizagem empreendedora, nomeadamente: (i) sensibilização, (ii) formação, (iii) mentorização e acompanhamento (incubadoras). A informação recolhida quanto à forma como as entidades se posicionam face ao enfoque trifásico de aprendizagem empreendedora revela um posicionamento não linear. Ainda assim, foi possível verificar uma maior concentração de respostas em atividades como (i) organização de sessões de esclarecimento e sensibilização dedicadas à temática do empreendedorismo (92,7%), (ii) organização de ações de formação em empreendedorismo (cursos, *workshops*, *e-learning*, etc.) (87,8%) e (iii) promoção e/ou participação na organização de concursos de ideias (85,4%). Ou seja, grande parte destas entidades foca a sua atividade na fase de sensibilização e formação, ainda que existam algumas atividades relacionadas com mentorização e acompanhamento. Com efeito, esta constatação não gera perplexidade, uma vez que as atividades enquadradas nesta fase exigem uma maior complexidade organizacional, financeira e de serviços prestados, que estas entidades ainda não detêm, em parte devido à sua reduzida antiguidade.

Perfis dos participantes nas iniciativas de empreendedorismo

Três perfis de participantes nas iniciativas de empreendedorismo desenvolvidas foram identificados: estudantes, diplomados e docentes. Ou seja, conclui-se que existe uma forte participação de elementos diretamente relacionados com as IES, sendo reduzida a expressão de participantes extra meio académico, designadamente daqueles que se enquadram na categoria de “profissionais”. Quanto à área de formação dos participantes, verificou-se uma clara predominância de participantes cujas áreas de formação são de engenharia, informática e técnicas afins (30,5%) e ciências económicas e empresariais (19,0%). Ou seja, estamos perante áreas de formação que aparentam estar mais sensibilizadas para a temática do empreendedorismo e que são tradicionalmente associadas a áreas mais “empresariáveis”.

Avaliação das condições de implementação das iniciativas de empreendedorismo

Foi igualmente considerado um conjunto variado de aspetos organizacionais relacionado com as iniciativas de empreendedorismo, designadamente em termos da avaliação do grau de adequação dos recursos existentes para o desenvolvimento destas iniciativas, das principais fontes de financiamento mobilizadas, do grau de participação dos grupos-alvo nas diferentes iniciativas, dos principais problemas na implementação destas iniciativas e, finalmente, da perceção das entidades face ao impacto das iniciativas que desenvolvem. No cômputo global, as entidades inquiridas consideram “adequados” ou “muito adequados” os recursos mobilizados (humanos, financeiros, logísticos/materiais, das infraestruturas e dos meios de disseminação/divulgação). Ainda assim, foi possível detetar uma avaliação menos favorável em relação à adequabilidade dos recursos financeiros e dos meios de disseminação. Especificando o domínio dos recursos financeiros, as principais fontes de financiamento das iniciativas desenvolvidas referidas são as receitas próprias (32,9%) e o mecenato ou patrocínio de entidades privadas (22,0%). Apenas 7,3% das entidades inquiridas referiram, como principal fonte de financiamento, a “transferência de verbas da Instituição de Ensino Superior” a que se encontram vinculadas. As entidades avaliam o grau de participação dos grupos-alvo nas diferentes iniciativas, fundamentalmente,

de forma parcial (58,5%). Esta avaliação moderada poderá indicar que existe a necessidade de investir neste domínio, de forma a potenciar os níveis de participação dos indivíduos envolvidos nestas iniciativas.

Aspetos críticos na implementação de iniciativas empreendedoras

No que diz respeito aos principais problemas identificados pelos atores-chave na implementação destas iniciativas, estes relacionam-se, sobretudo, com questões como: (i) a gestão de equipas alargadas, (ii) a coordenação de *timings* e de agendas no âmbito das parcerias e colaborações com outras entidades, (iii) a falta de motivação dos alunos e do corpo docente para a temática do empreendedorismo, (iv) a pouca adesão dos estudantes às atividades extracurriculares (em parte à já elevada carga horária dos estudantes), (v) a dificuldade em mobilizar/envolver outras entidades, (vi) a dificuldade na divulgação das iniciativas, (vii) a escassez de recursos, nomeadamente humanos, financeiros e materiais, (viii) a complexidade dos processos de financiamento associados à dinamização das iniciativas, bem como (ix) a existência de alguma resistência face ao tema do empreendedorismo.

Perceção dos principais impactos de iniciativas empreendedoras

Quanto à perceção das entidades face ao impacto das iniciativas que desenvolvem num conjunto de dimensões, são apontados com maior impacto: (i) o estímulo da capacidade criativa e do espírito empreendedor (51,2%), (ii) o desenvolvimento de competências empreendedoras (48,8%) e (iii) o aumento da informação sobre apoios ao empreendedorismo e ao financiamento (46,3%). Por oposição, consideram que existe um menor impacto em dimensões como: (i) a emergência de empreendedorismo de cariz social/3º setor (56,1%), (ii) a dinamização das atividades de I&D (36,6%) e (iii) a criação de redes de suporte ao empreendedorismo (19,5%).

III. Cooperação e parcerias no ensino superior

No que diz respeito aos principais parceiros, foi possível concluir que a maioria dos inquiridos estabelece dinâmicas colaborativas com outras instituições/unidades orgânicas do ensino superior, com associações empre-

sariais/comerciais/industriais e com entidades públicas de promoção do empreendedorismo, bem como com agentes económicos/empresários. As principais vantagens percebidas pelos atores destas dinâmicas colaborativas prendem-se com (i) o acesso a um volume mais alargado e diversificado de informação, (ii) a uma maior projeção/disseminação das atividades desenvolvidas pelas entidades, (iii) a tomada de conhecimento de novas práticas e métodos de trabalho e (iv) a otimização de recursos/meios disponíveis. Apesar do reconhecimento da existência de benefícios decorrentes das dinâmicas colaborativas estabelecidas, foi igualmente possível detetar a ocorrência de dificuldades e obstáculos no âmbito das atividades de cooperação. Com efeito, 48,8% dos *stakeholders* académicos inquiridos referiram ter enfrentado dificuldades no âmbito das atividades de cooperação desenvolvidas, que passaram, sobretudo, por problemas de comunicação, de gestão da propriedade industrial, de competição entre pares, bem como por diferentes motivações e expectativas, diferentes metodologias de trabalho, diferentes capacidades financeiras das entidades em cooperação, diferentes modelos organizacionais (gestão dos tempos, horários, calendarização das atividades, objetivos e missão das entidades, procedimentos administrativos e burocráticos), diferenças jurídico-legais e ainda diferenças culturais, no caso das cooperações de âmbito internacional.

PRINCIPAIS RESULTADOS DO PROJETO LINK.EES – ETAPA II

Estudos de caso e ilustração de “boas práticas” de promoção de aprendizagens empreendedoras

Caracterização geral dos doze estudos de caso

Foram realizados doze estudos de caso, designadamente: o Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional (CEDER), o G3E – Gabinete para o Emprego, Empreendedorismo e Ligação às Empresas, a Inovisa, o IPN, a TecMinho, o SIVA, o AUDAX-IUL, a JuniFEUP, o Poliempreende, a LiftOff, o Madan Parque e a UPIN. Geograficamente, estes estudos de caso concentram-se nas regiões Norte, Centro e Lisboa. As principais razões subjacentes à criação destas entidades e iniciativas no contexto do ensino superior foram: a necessidade de criação de um *interface* entre o meio

acadêmico, a indústria e a comunidade; a necessidade de reforçar, por via de iniciativas não formais e informais, a aprendizagem empreendedora de cariz formal; a necessidade de promover a inserção dos diplomados no mercado de trabalho, designadamente através da criatividade, da inovação e do empreendedorismo; em alguns casos, o ímpeto de dinamizar o tecido económico e social das regiões onde se encontram inseridas, através da transferência de conhecimento e tecnologia e da promoção da fixação da população estudantil; a necessidade de promover um acompanhamento e suporte mais sustentado a empresas, ideias e projetos com origem no ensino superior; a necessidade de fomentar a criação de alternativas ao trabalho por conta de outrem. Nesta vertente intensiva da pesquisa, reforçou-se a dificuldade de posicionamento exclusivo destas entidades face às três fases de aprendizagem empreendedora sinalizadas neste estudo: seis dos doze casos estudados consideram que a sua atividade se distribui pelas três fases (sensibilização, formação, mentoriação e acompanhamento) e três dos doze casos consideram que o foco das atividades se distribui entre as fases de sensibilização e de formação. Para além disso, reitera-se a heterogeneidade de funcionamento organizacional (por exemplo, em termos de vínculos contratuais predominantes, de dimensão organizacional, de recursos financeiros disponíveis) e sinalizam-se os principais fatores internos inibidores de um melhor funcionamento (como a relação de dependência face às IES, nomeadamente em termos de financiamento e de contratação de recursos humanos); a vulnerabilidade face às visões estratégicas e a centralidade dada ao tema pelos órgãos sociais (rotativos) das entidades; a inexistência de técnicos alocados em exclusividade a estas entidades; os orçamentos tendencialmente reduzidos para o desenvolvimento das atividades; e as práticas informais, pouco ativas, ou mesmo inexistentes, de monitorização e avaliação das atividades e iniciativas desenvolvidas.

Dinâmicas colaborativas e informalidade das práticas de atuação

Com base nas doze entrevistas realizadas aos responsáveis das entidades, foi possível concluir que as dinâmicas colaborativas constituem a essência das suas atividades. O trabalho em rede é simultaneamente a forma predominante de trabalho e organização destas entidades e, em última análise, o fim principal das atividades que desenvolvem.

A informalidade e a não institucionalização das dinâmicas colaborativas representam um outro traço de caracterização destas entidades, e do seu modo de funcionamento, emergente nesta vertente da pesquisa. Ou seja, as dinâmicas de cooperação ocorrem num contexto de informalidade e encontram-se ancoradas a um número tendencialmente reduzido de acordos e de parcerias formais. Para além disto, verificou-se que a formalização destas parcerias, quer através do estabelecimento de protocolos, quer através de estratégias organizacionais explícitas de fomento de parcerias, não é uma prioridade da atividade destas entidades. Ainda no âmbito do trabalho colaborativo, foram apontadas algumas dificuldades relacionadas, por exemplo, com a dimensão das redes de parceiros envolvidos, a gestão de tempo e de agendas de trabalho, a gestão de expectativas e motivações diferenciadas e a competição no acesso aos instrumentos e linhas de financiamento das entidades e atividades desenvolvidas. Quanto aos principais parceiros das redes de colaboração/parcerias, os entrevistados apontaram, sobretudo, instituições de âmbito público, como as autarquias, o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), o Instituto de Apoio à Pequena e Média Empresa e à Inovação (IAPMEI – Agência para a Competitividade e Inovação, IP) e a Agência de Inovação (AdI). De âmbito privado, o tecido empresarial e outras entidades privadas de promoção do empreendedorismo são os mais sublinhados. Assim, é perceptível o peso da estratégia pública para o desenvolvimento e crescimento das entidades de promoção do empreendedorismo, ao nível nacional.

Ilustração de “boas práticas” de promoção do empreendedorismo

Com o propósito de ilustrar iniciativas de promoção do empreendedorismo que poderiam configurar uma “boa prática” no âmbito dos estudos de caso realizados (sem pretensão de orientação normativa ou criação de qualquer tipo de *ranking*), refiram-se as seguintes: “OTIC/IPCB – Criação e dinamização de uma Oficina de Transferência de Tecnologia e de Conhecimento”; “G3E enquadrado na iniciativa do Poliemprende”; “Global Entrepreneurship Week”; “Arrisca C”; “IdeaLab”; “Act&Emprende”, “Iulcome”; “JEW C’08 – Junior Enterprise World Conference”; “Concurso Poliemprende”; “Working Ideas”; “Programa de Apoio ao Empreendedor”; e “iUP25k”.

PRINCIPAIS RESULTADOS DO PROJETO LINK.EES – ETAPA III

Reportório de competências empreendedoras – Técnica Delphi

Com a aplicação da técnica Delphi foi possível construir um consenso partilhado sobre uma hierarquização das competências empreendedoras mais críticas em dois processos distintos: (i) o de transição para o mercado de trabalho (via trabalho por conta de outrem); e (ii) o de criação do próprio emprego/empresa (via trabalho por conta própria).

Propostas de hierarquização e avaliação das competências empreendedoras

Os resultados apresentados correspondem, em termos globais, ao posicionamento de quarenta e um (41) *stakeholders*/especialistas envolvidos na promoção de aprendizagens não formais e informais de empreendedorismo no contexto do ensino superior público português que responderam ao questionário, em relação a quarenta e sete (47) competências transversais apresentadas no questionário *online*. Cada uma destas competências foi alvo da apreciação dos peritos que hierarquizaram a sua importância. A percentagem atribuída a cada competência (consubstanciada na soma ponderada, obtida com base na frequência de resposta) justificou a inclusão de trinta e cinco (35) competências e a eliminação de quinze (15) competências cuja linha de corte ficou abaixo dos 20%. Através da plataforma *online* realizaram-se duas rondas pelos *stakeholders*, obtendo-se um consenso generalizado em torno da hierarquização das competências em três grupos distintos: técnicas, atitudinais e organizacionais/socioculturais.

“Top 3” de competências técnicas, atitudinais e organizacionais/socioculturais

A análise das competências empreendedoras consideradas relevantes para os estudantes e diplomados na sua inserção no mercado de trabalho levou em linha de conta dois processos distintos: (i) o de transição para o mercado de trabalho (via trabalho por conta de outrem); e (ii) o de criação do próprio emprego/empresa (via trabalho por conta própria). Ou seja, pretendeu-se aferir quais as competências empreendedoras mais relevantes

que um estudante ou diplomado deveria possuir para a facilitação destes dois processos distintos de inserção no mercado de trabalho, de acordo com a perspectiva dos *stakeholders* acadêmicos envolvidos nesta etapa da pesquisa.

A análise permitiu-nos identificar as três principais competências empreendedoras para cada um dos “tipos” de competências identificados:

– “Top 3” de competências técnicas para a transição para o mercado de trabalho via trabalho por conta de outrem: (i) análise e resolução de problemas, (ii) capacidade de comunicação oral e (iii) domínio de línguas estrangeiras; para a criação do próprio emprego/negócio (transição para o mercado de trabalho via trabalho por conta própria): (i) identificação de oportunidades, (ii) planejamento e organização e (iii) orientação para o cliente.

– “Top 3” de competências atitudinais para a transição para o mercado de trabalho via trabalho por conta de outrem: (i) adaptação e flexibilidade, (ii) motivação e (iii) criatividade e inovação; para a criação do próprio emprego/negócio (via do trabalho por conta própria): (i) criatividade e inovação, (ii) assunção de risco e (iii) iniciativa.

– “Top 3” de competências organizacionais/socioculturais para a transição para o mercado de trabalho via trabalho por conta de outrem: (i) trabalho em equipa, (ii) relacionamento interpessoal e (iii) compreensão da cultura organizacional; para a criação do próprio emprego/negócio (via do trabalho por conta própria): (i) liderança, (ii) gestão de equipas e (iii) relacionamento interpessoal.

INTRODUÇÃO

ANA PAULA MARQUES

As aprendizagens não formais e informais, largamente aceitas no domínio da educação no sentido mais amplo, permanecem pouco aprofundadas na literatura da especialidade, sobretudo no que diz respeito aos processos de explicitação das mesmas e, por maioria da razão, quanto ao seu impacto na transmissão de competências transversais e outros saberes paralelos aos sistemas formais de ensino. Por sua vez, no contexto de globalização do conhecimento, as aprendizagens não formais e informais têm vindo a incluir, simultaneamente, uma diversidade de atores estratégicos e/ou *stakeholders* e de contextos organizacionais, o que tem contribuído para dinâmicas de interação mais complexas, muitas delas na base da dinamização de redes e parcerias interinstitucionais.

Nas Instituições do Ensino Superior (IES), as aprendizagens empreendedoras não formais e informais assumem contornos muito expressivos e algumas singularidades que importa referenciar no presente estudo. Por um lado, as dificuldades de transição dos diplomados para o mercado de trabalho, visíveis nas crescentes taxas de desemprego, subemprego e modalidades diversas de emprego precário (e.g., contrato temporário, baixos salários, subcontratação), têm mobilizado a atenção dos principais responsáveis políticos no âmbito de medidas públicas de emprego e formação. Promover a empregabilidade dos diplomados, mormente as competências transversais relevantes para o mercado de trabalho (Vieira, Marques, 2014; Tomlinson, 2013, 2012, 2009; Teichler, 2009, 2007), tem vindo a apresentar-se como uma das principais prioridades da política para o ensino superior.

Por outro lado, as reconfigurações dos mercados de trabalho globais, no quadro de uma crescente internacionalização das economias, pressionam os sistemas de ensino superior para padrões de exigência de certificação, transferibilidade de graus académicos e qualidade no ensino e investigação, reorientando as suas principais missões, designadamente de ensino, de investigação e de transferência de conhecimento. A relevância da “terceira missão”, consubstanciada na transferência do conhecimento para a sociedade, tem sido cada vez mais central numa matriz de universidade

tendencialmente menos *humboldtiana* e mais alinhada com os imperativos económicos de uma lógica de mercado¹. Atente-se, por isso, às prioridades centradas na “avaliação”, na “prestação de contas”, na “sociedade do conhecimento” ou “economia do conhecimento”, na “internacionalização” e na “globalização” do ensino superior enunciadas nas principais agendas dos estados-membros da União Europeia (Teichler, 2009:15). Neste sentido, as reformas que tiveram lugar nas IES visavam um “novo paradigma”, sobretudo ao conferir uma maior autonomia, flexibilidade e modelos de governação, através da presença de “entidades externas”, nomeadamente de *stakeholders* definidos como “terceiros que atuam entre os dois principais parceiros – a comunidade de académicos e os interesses da sociedade” (Amaral, Magalhães, 2000: 16).

Ora, mesmo que não seja consensual a diversidade de sentidos e papéis consignados a estes “terceiros”² – o que nos remete para um debate complexo sobre as tendências de mercantilização do conhecimento científico ou empresarialização da universidade –, não nos podemos alhear dos contributos de muitos destes *stakeholders* ou instituições de *interface* entre universidade e comunidade envolvente no processo de transferência tecnológica e conhecimento. Usaremos a expressão *stakeholders* para nos reportarmos aos atores-chave que integram o contexto das IES, fazendo parte do que se entende por “ecossistema empreendedor do ensino superior nacional português”³, ou seja, as entidades que se encontram envolvidas, direta ou indiretamente, com atividades de inovação, transferência de tecnologia e criação de empresas.

Importa destacar, no âmbito deste estudo, o papel que os *stakeholders* têm vindo a desempenhar na conceção, implementação e monitorização de inúmeras iniciativas e experiências de cariz não formal e informal que

1 Para mais informação sobre o modelo Humboldt de “universidade moderna” (consubstanciada na formação da universidade de Berlim em 1810), dada a importância atribuída à investigação, para além da missão de ensino, consulte-se Oliveira (2000).

2 Esta temática apresenta-se complexa e controversa em função dos referenciais teóricos e ideológicos mobilizados (e.g., neoinstitucionalistas e neoliberais). Apesar da sua relevância, a sua discussão ultrapassa os objetivos do presente estudo (Amaral, Magalhães, 2002, 2000).

3 Assumimos esta expressão num sentido mais lato, reportando-nos ao ambiente que afeta ou influencia o empreendedorismo ao nível das instituições do ensino superior, podendo incluir diferentes entidades públicas, privadas e sem fins lucrativos.

contribuem para a capacitação ao nível de competências transversais, em geral, e empreendedoras, em particular, cruciais no processo de transição para o mercado de trabalho.

Estas competências são relevantes na vida diária dos jovens, muito em especial quando estes: i) acedem a um emprego e/ou visam manter-se no mercado de trabalho, na condição de trabalhador por conta de outrem; ou ii) quando estes optam por construir, em alternativa, uma carreira profissional através da identificação de uma oportunidade de negócio ou de criação do próprio emprego, nesta caso assumindo a condição de trabalhador por conta própria (empresário/empreendedor ou trabalhador liberal)⁴.

Apesar do leque diversificado de atividades desenvolvidas no âmbito desta temática, não há informação sistematizada que permita aferir, por um lado, do seu impacto quanto à aquisição de competências empreendedoras relevantes na transição para o mercado de trabalho dos jovens em termos de empregabilidade, carreiras profissionais, mobilidades (trans)nacionais, projetos de vida, participação social e cidadã e, por outro das dinâmicas de colaboração e grau de envolvimento dos diferentes atores-chave e/ou *stakeholders* e redes de cooperação interorganizacionais na ampliação de oportunidades de aprendizagem empreendedora.

Admitimos que, nas últimas décadas, admite-se que Portugal registou uma profunda transição educativa, sobretudo nas gerações mais jovens. Com uma elevação do nível médio de qualificação geral, estas gerações testemunham o investimento recente em políticas educativas e iniciativas específicas de qualificação e reconhecimento de competências profissionais⁵. É indiscutível que as mudanças mais visíveis no panorama educativo dizem respeito ao ensino superior. O aumento de jovens diplomados pelo ensino superior até final da década de noventa e ao longo da primeira

4 Estas designações serão assumidas com cautela no presente estudo, dado que as mesmas remetem para diferentes condições objetivas e subjetivas do exercício da profissão/trabalho (cf. Kautonen *et al.*, 2009; Freire, 2004; Supiot, 2001). Em todo o caso, não nos será possível avançar com uma informação substantiva adicional que permita compreender melhor a situação de base de cada uma daquelas condições.

5 Ainda que numa análise comparativa e apesar de tal esforço os atuais níveis educacionais permaneçam particularmente baixos face aos dos países desenvolvidos, contribuindo, em grande medida, para a fragilização do mercado de trabalho português (para este efeito, consulte-se <http://ec.europa.eu/eurostat>).

década do século XXI constitui uma das tendências de fundo que caracterizam a sociedade portuguesa. Considerando a meta estabelecida na *Estratégia Europa 2020* (COM, 2010a), de se atingir 40% da população, dos 30 aos 34 anos de idade, com uma qualificação de nível superior, pode-se afirmar que Portugal tem vindo a revelar um esforço significativo a esse nível. Ainda que se encontre aquém desta meta, e afastado da média europeia, que detém 34,6%, o caminho percorrido demonstra que, naquela faixa etária, 26,1% da população portuguesa já possuem qualificações superiores.

Porém, o maior desafio de Portugal e de outros estados-membros consiste em criar *mais e melhores* empregos para jovens com qualificações elevadas. Com efeito, existem na Europa mais de cinco milhões de jovens desempregados com menos de 25 anos, sendo a taxa de desemprego juvenil uma das mais elevadas (20,4%) ou seja, mais do dobro da taxa relativa à população em idade ativa no seu todo (9,6%). Por sua vez, estima-se para 2020 que 35% dos empregos exijam qualificações de nível superior (nível 5 e 6 do ISCED)⁶ e capacidades de adaptação e inovação constantes no quadro da internacionalização da economia e sociedade atuais (COM, 2010b). Por sua vez, são manifestos os sinais endémicos de uma menor correspondência entre educação e emprego, fruto da progressiva abertura, ambiguidade e flexibilidade dos sistemas educativo e económico. Esta tendência de menor correspondência entre o diploma e a profissão/emprego, incluindo aqui a centralidade das competências transversais, já denunciada em vários estudos nacionais (Vieira, Marques, 2014; Alves, Alves, Chaves, 2012; Marques, Alves, 2010; Gonçalves, 2009; Marques, 2007), remete-nos para um dos principais debates entre empregadores e responsáveis pelos diversos programas formativos (diversidade da oferta e graus académicos), dada a volatilidade de conhecimentos e saberes, bem como a velocidade com que se transformam e criam novos (outros) empregos e profissões, muitos deles ainda por inventar ou sem designação.

Uma das principais consequências manifestas desse processo é hoje o aumento do desemprego, mas também, e de forma latente, as experiên-

6 O International Standard Classification of Education (ISCED) é constituído por seis níveis formais de qualificação: nível 0 (educação pré-primária); nível 1 (ensino básico); nível 2 (ensino básico obrigatório); nível 3 (ensino secundário); nível 4 (educação pós-secundária); nível 5 (formação graduada); nível 6 (formação pós-graduada).

cias de subemprego e de precarização laboral que caracterizam muitos dos itinerários profissionais dos diplomados do ensino superior, como referimos. Reforça-se, assim, a ideia central de que os jovens enfrentam vulnerabilidades e necessidades específicas deste período de transição da educação para a vida ativa, e que a sua exclusão do mercado de trabalho pela vivência do desemprego representa um enorme desperdício de potenciais recursos e talentos, vitais para o rejuvenescimento da mão-de-obra (Marques, 2013, 2010a, 2010b, 2009).

É neste quadro mais amplo que pretendemos apresentar os principais eixos de problematização do presente estudo. Destacar-se-ão, por um lado, o contributo das aprendizagens não formais e informais no processo de transição para o mercado de trabalho, pelo potencial de desenvolvimento de competências transversais e empreendedoras, e, por outro, o papel crucial dos atores-chave e/ou *stakeholders* académicos na dinamização de redes e parcerias que permitam a produção, circulação e transferência de conhecimentos orientadas para a excelência da inovação e transformação económica e social da comunidade envolvente.

A estrutura deste livro segue os propósitos expostos na candidatura ao Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu (POAT/FSE), que se intitula “Aprendizagens Empreendedoras, Cooperação e Mercado de Trabalho: Boas Práticas no Ensino Superior”. Este estudo passou a assumir o acrónimo *Link.EES*, em que o termo “Link” significa ligações e as iniciais maiúsculas “EES” representam a expressão Empreendedorismo no Ensino Superior. Pretende-se, assim, enfatizar a dinâmica de parcerias construídas em torno da temática do empreendedorismo e conferir visibilidade ao vários atores-chave e/ou *stakeholders* envolvidos nos processos de aprendizagens não formais e informais nas IES.

Na primeira parte, são apresentados, no capítulo 1, os referenciais que nortearam o estudo, em especial os seus objetivos gerais e específicos, bem como a estratégia metodológica adotada. No capítulo 2, intitulado “Empreendedorismo, cooperação e mercado de trabalho”, são analisadas as múltiplas contribuições que subjazem na literatura sobre estas temáticas, bem como as principais orientações político-normativas no contexto europeu e nacional que têm vindo a promover o empreendedorismo. Em seguida, perspetiva-se o papel da cooperação e do trabalho em rede no ensino superior, em especial no contexto da incerteza e risco, realçando

as suas potencialidades e limites. No capítulo 3, aprofunda-se o conhecimento sobre as “Aprendizagens empreendedoras no Ensino Superior”, destacando-se o potencial das iniciativas e experiências de cariz não formal e informal na preparação dos jovens para o mercado de trabalho.

Na segunda parte deste trabalho, tem lugar a apresentação dos resultados obtidos a partir da mobilização das diferentes etapas metodológicas previstas no desenho de pesquisa. No capítulo 4, mapeiam-se os principais *stakeholders* académicos, caracterizando-se o seu perfil e modalidades de funcionamento, principais bloqueios e dinâmicas colaborativas.

No capítulo 5, aprofundam-se aqueles resultados, em especial no que diz respeito às entidades que implementaram as iniciativas relacionadas com as aprendizagens empreendedoras não formais e informais. Apresentam-se ainda as dificuldades intrínsecas e dimensões críticas nas relações de cooperação e dinamização das redes de parceria neste domínio. Ilustra-se, para cada um dos estudos de caso, uma “boa prática” no sentido de realçar a dimensão da missão e da intervenção destas entidades analisadas.

Finalmente, no capítulo 6, apresenta-se uma proposta de reportório de competências empreendedoras validadas pelos *stakeholders* que foram envolvidos desde as primeiras etapas deste estudo e que resultou de um consenso partilhado. Nessa sequência, entende-se como um aspeto inovador deste estudo o esforço conceptual de aprofundamento das competências empreendedoras sinalizadas ao nível de duas vias fundamentais de preparação para a vida ativa, seja pela transição para o mercado de trabalho, na condição de trabalhador por conta de outrem, seja pela criação do próprio emprego/negócio, na condição de trabalhador por conta própria. Além disso, a expressão de uma análise multidimensional das competências, a partir de três conjuntos relativos às competências técnicas, atitudinais e organizacionais/socioculturais, permitiu-nos conferir visibilidade a competências transversais mais especificamente orientadas para cada uma daquelas duas vias de transição para o mercado de trabalho. Tal poderá sustentar futuramente a conceção e implementação de políticas públicas (educação, formação e emprego) articuladas com objetivos, públicos-alvo, fases específicas de aprendizagem de empreendedorismo com estratégias de monitorização e redes de mentorização, bem como com instrumentos de *follow-up* e avaliação adequados para a produção de melhorias contínuas.

PARTE I

EMPREENDEDORISMO, COOPERAÇÃO E APRENDIZAGENS NÃO INFORMAIS E INFORMAIS NO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 1

PROJETO Link.EES

ANA PAULA MARQUES

1. Objetivos gerais e específicos

Apesar de existirem inúmeras iniciativas e programas de empreendedorismo, não há em Portugal (ou pelo menos desconhece-se a existência) estudos que analisem as aprendizagens não formais e informais de modo a explicitar o potencial de desenvolvimento de competências empreendedoras que possam fazer a diferença na vida diária dos jovens, no acesso e manutenção no mercado de trabalho, ou quando estes optam por construir, em alternativa, uma carreira profissional assente numa relação de autonomia hierárquica e organizacional de criação do seu próprio emprego/empresa. Com efeito, se a análise da relação entre o papel do empreendedorismo e a criação do emprego tem sido contestada ou assumida, isto é, alvo de controvérsias políticas e académicas em diversos domínios do espaço público, a verdade é que tal relação não tem sido nem exaustivamente analisada, nem avaliada em termos de metodologias de acompanhamento de “ciclos de vida” de experiências de autoemprego/negócio (vivências, constrangimentos, representações dos atores sociais envolvidos). Acresce ainda que, quando se incluem os contributos de aprendizagens não formais e informais no desenvolvimento de competências empreendedoras, numa aceção mais lata, mais difícil se torna a análise dos seus impactos, sobretudo se estes forem medidos através de indicadores distintos dos convencionalmente utilizados, como sejam, por exemplo, o autoemprego e a criação de empresas.

Assim, este estudo pretende, de forma geral, contribuir para restituir visibilidade e importância às aprendizagens não formal e informal, pouco aprofundadas na literatura e investigação, a partir da centralidade do paradigma da educação empreendedora e ao longo da vida (ALV). Dada

a importância destes conceitos – que serão alvo de aprofundamento autônomo neste estudo (cf. capítulo 2) – importa, desde já, realçar que este trabalho incide prioritariamente nas aprendizagens não formais e informais, excluindo, portanto, as formais. As razões que nos levaram a fazer esta opção residem no facto de existirem já alguns estudos que apontam para a importância de unidades curriculares em planos de estudos (sobretudo ao nível da formação pós-graduada) orientadas para o empreendedorismo (Redford, 2013; EC, 2012b), por oposição à ausência de estudos sobre a importância daquelas aprendizagens não formais e informais quanto ao seu potencial de capacitação para o mercado de trabalho, no sentido amplo do termo.

Com efeito, as aprendizagens não formais e informais abarcam, por um lado, um variado leque de iniciativas que permitem o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes/diplomados (e.g., através da participação em estágios ou experiências profissionais, atividades extra-curriculares, associações juvenis, programas de mobilidade, organização de eventos, voluntariado, entre outras); e, por outro lado, ações e iniciativas mais orientadas para a criação de próprio negócio/autoemprego (e.g., formação específica e cursos ou módulos formativos), bem como atividades de mentoriação e acompanhamento para a implementação de projetos (e.g., incubação, tutoria, consultoria técnico-especializada).

Tendo presentes estes pressupostos, o estudo encontra-se delimitado às iniciativas e projetos empreendedores de cariz não formal e informal realizados desde 2007 até 2013 que tenham sido concebidos, implementados e/ou acompanhados pelos diversos atores-chave e/ou *stakeholders* que fazem parte do contexto das Instituições do Ensino Superior e que estejam envolvidos nas três fases de aprendizagem empreendedora, designadamente: (i) sensibilização; (ii) formação específica para a criação do próprio negócio e/ou autoemprego; (iii) mentoriação e acompanhamento para a implementação de projetos/negócios.

Nesse sentido, neste estudo assume-se um duplo enfoque, na medida em que se privilegiam duas vertentes: uma, relacionada com as aprendizagens empreendedoras não formais e informais no âmbito de programas de empreendedorismo e infraestruturas de suporte existentes nas IES e a sua capacidade de gerar competências empreendedoras relevantes para o mercado de trabalho; outra, relacionada com as dinâmicas colaborativas

dos diversos atores-chave e/ou *stakeholders* e seu envolvimento nas iniciativas e programas de empreendedorismo, desde a sua concepção até à implementação e monitorização.

De acordo com este duplo enfoque, definiram-se os objetivos específicos para cada uma destas vertentes. Assim, no que diz respeito às aprendizagens empreendedoras não formais e informais, as linhas orientadoras baseiam-se em:

1. identificar as principais experiências empreendedoras não formais e informais existentes nas três fases supramencionadas;
2. caracterizar os perfis dos estudantes e dos diplomados envolvidos nestas experiências a partir de variáveis sociodemográficas convencionais e por grandes áreas científicas de estudo (considerando que existem desigualdades nas taxas de participação em função do género e áreas de conhecimento de acordo com os últimos relatórios nacionais e internacionais), principais obstáculos e fatores de sucesso;
3. definir as competências empreendedoras relevantes, usando como referencial analítico de partida o Quadro de Referência Europeu para a Aprendizagem ao Longo da Vida;
4. avaliar o papel crescente da aprendizagem não formal e informal na aquisição e desenvolvimento de competências empreendedoras transferíveis para o mercado de trabalho e a sua relevância em termos de potencial de imputação na oferta formativa formal futura.

Por sua vez, ao nível das dinâmicas colaborativas dos diferentes atores-chave e/ou *stakeholders*, enunciaram-se os seguintes objetivos específicos:

1. identificar os principais *stakeholders* que têm sido responsáveis pelos programas de empreendedorismo e infraestruturas de suporte existente nas IES, designadamente centros de inovação e transferência de conhecimento e tecnologia, incubadoras, gabinetes de apoio à inserção no mercado de trabalho e ao empreendedorismo, entre outros;

2. caracterizar as modalidades de organização, funcionamento e âmbito de atuação em redes de colaboração/parceria de modo a analisar os seus *modus operandi* dominantes;
3. avaliar o grau de envolvimento dos diversos atores sociais naquelas experiências empreendedoras nas fases de conceção, implementação e monitorização e avaliação, com o intuito de conhecer os principais fatores de constrangimento e potencialidades de colaboração interorganizacional;
4. refletir sobre o valor acrescentado da cooperação transversal e intersectorial, com vista a identificar sinergias e janelas de oportunidades no desenvolvimento de políticas públicas de educação e formação, de redes de circulação e transferência de conhecimento, de suporte e apoio à transição para o mercado de trabalho, entre outras.

2. Estratégia metodológica e etapas de pesquisa

Este estudo contempla uma estratégia metodológica que privilegia o cruzamento de métodos quantitativos e qualitativos, acompanhado de diversas técnicas de recolha e tratamento de informação e de dados. Assim sendo, privilegiou-se uma triangulação de fontes, planos observacionais e instrumentos de investigação (Duarte, 2009). De forma a concretizar os objetivos de análise propostos no estudo, foram concebidas três etapas distintas, porém interligadas entre si, mobilizando diferentes técnicas de investigação, a saber: Etapa 1 – aplicação de um inquérito *online*, que permitiu a recolha da informação detalhada e consistente sobre o universo dos *stakeholders* que fazem parte do ensino superior público português; Etapa 2 – realização de doze estudos de caso a partir da seleção de entidades/ iniciativas consideradas paradigmáticas na promoção de aprendizagens empreendedoras de cariz não formal e informal e realização de entrevistas aprofundadas aos respetivos atores-chave; Etapa 3 – elaboração de um relatório de competências empreendedoras e respetiva validação junto dos atores-chave.

2.1 Etapa 1: Mapeamento transversal através do questionário online

Esta etapa foi operacionalizada a partir de um conjunto de atividades que se passa a descrever em seguida:

1. levantamento documental de programas de empreendedorismo e infraestruturas de suporte, bem como experiências, iniciativas e projetos existentes (2007-2013);
2. identificação dos principais atores-chave e/ou *stakeholders* envolvidos (como entidade executora e/ou promotora) e grupos-alvo abrangidos pelos programas para a criação de uma base de dados (universo do estudo);
3. aplicação do questionário *online* aos *stakeholders* envolvidos nas diversas fases de aprendizagens empreendedoras não formais e informais;
4. compilação da informação estatística e documental de modo a permitir preparar e apoiar a etapa seguinte do estudo, designadamente os critérios de seleção dos estudos aprofundados de “boas práticas”.

Desde o início, a maior dificuldade que este projeto enfrentou foi conseguir definir o seu universo de estudo. Nesse sentido, numa primeira fase, a estratégia adotada pela equipa de investigação centrou-se na pesquisa exaustiva das experiências e iniciativas empreendedoras de âmbito não formal e informal desenvolvidas no contexto das IES nacionais, através das informações disponibilizadas na Internet (*website* institucional, relatórios de atividades, brochuras, panfletos, etc.). Esta etapa preliminar assumiu particular importância, desde logo porque não existia, até ao momento, uma sistematização dos principais *stakeholders* envolvidos nas atividades das IES, desconhecendo-se, por exemplo, o número de entidades existentes, o estatuto assumido, a missão prosseguida, o enfoque da intervenção no que diz respeito às iniciativas não formais de empreendedorismo, as parcerias existentes, entre outros aspetos.

Em seguida, com este mapeamento através de *desk research*, e tendo sido realizada a identificação das entidades elegíveis para o estudo, procedeu-se a um contacto telefónico com o intuito de aprofundar e obter informações complementares, criar ligações e envolver ativamente os

stakeholders na construção e desenvolvimento do projeto. Estas dinâmicas colaborativas possibilitaram, igualmente, identificar outras entidades, não mapeadas na primeira abordagem, e conhecer a relação entre os diversos atores-chave.

Estes primeiros contactos promoveram ainda uma aproximação ao interlocutor privilegiado, o que permitiu mantê-los informados sobre os objetivos e o desenvolvimento do projeto, procurando, também, envolvê-los mais ativamente, enquanto parte interessada do mesmo. Desta forma, foi possível começar a delinear e a refletir sobre quais os estudos de caso que poderiam ser selecionados na fase posterior, já que a definição do trabalho colaborativo e as redes institucionais cumprem um dos objetivos relevantes do estudo.

Foi possível delimitar o nosso universo de estudo, com que se partiu para a aplicação do questionário *online*, a 57 entidades, referentes tanto ao ensino superior universitário como ao ensino politécnico, do setor público português.

Em seguida, procedeu-se à conceção do inquérito por questionário *online*, tendo em conta os objetivos nomeados na fase de desenho do estudo. Neste sentido, o questionário *online* procurou obter informações e dados sobre os seguintes pontos: (i) caracterização dos *stakeholders* e suas formas/modalidades de funcionamento (denominação, estatuto jurídico, âmbito de atuação, número de colaboradores); (ii) formas de colaboração interorganizacional e redes/parcerias de trabalho; (iii) iniciativas empreendedoras desenvolvidas por cada entidade no período 2007-2013 e o balanço geral das mesmas; (iv) competências transversais que facilitam o processo de inserção laboral e a criação do próprio negócio/autoemprego; e (v) opinião dos inquiridos quanto a aspetos gerais do empreendedorismo no ensino superior.

A diversidade e a composição dos vários *stakeholders* mapeados exigiram uma maior atenção aquando do desenho e conceção do inquérito por questionário, assim como na introdução do mesmo na plataforma *online* do website *MeIntegra*, no sentido de o tornar acessível e perceptível a todos os inquiridos.

De forma a validar a administração do inquérito por questionário, procedeu-se à realização do pré-teste junto de dois *stakeholders* sediados na região do Minho (G3E e Liftoff). Após esta fase, o questionário ficou dis-

ponível para preenchimento, tendo sido acompanhado de uma mensagem de correio eletrônico com uma breve descrição do projeto, os objetivos do inquérito por questionário e a sua relevância para a continuação do projeto. Apesar de alguns constrangimentos que se reportaram à plataforma *online* e após o período dilatado de permanência do mesmo, em agosto de 2014 ficou concluída esta etapa 1, tendo sido possível obter a resposta de 41 *stakeholders*.

Posteriormente, procedeu-se à recodificação da base de dados, com recurso do *software SPSS*, o que permitiu fazer uma análise descritiva e proceder à compilação dos dados mais significativos, bem como preparar e apoiar a etapa seguinte do estudo, designadamente em termos dos critérios de seleção dos estudos de casos.

2.2 Etapa 2: Realização de doze estudos de caso

Esta segunda etapa permitiu aprofundar algumas das informações recolhidas na fase precedente e, sobretudo, conferir maior densidade às tendências sinalizadas no tratamento quantitativo dos dados.

Em concreto, no âmbito desta segunda etapa foi realizado um conjunto de atividades específicas, designadamente:

- definição de critérios de seleção dos estudos de caso;
- seleção das entidades alvo de estudos de caso;
- conceção do guião de entrevista;
- preparação da grelha de terreno;
- listagem de documentação adicional a solicitar às entidades.

Perante a importância da seleção dos doze estudos de casos considerados como detendo “boas práticas” de aprendizagens empreendedoras não formais e informais, a clarificação dos critérios constituiu uma atividade específica de maior relevância no desenho de pesquisa. Alguns dos critérios mais significativos que suportaram a nossa decisão resultaram da intencionalidade de ilustrar os traços de originalidade, exemplaridade e potencial de transferibilidade das “boas práticas” realizadas ao nível das IES. Para além destes traços, e considerando a informação recolhida até ao momento, acrescentaram-se mais dois critérios que contribuíram para

a nossa decisão. Assim, a escolha dos doze estudos de caso foi baseada em cinco critérios, a seguir expostos:

1. elevado potencial de transferibilidade para outros públicos/ contextos, isto é, demonstradores do seu “efeito multiplicador” para grupos sociais e ambientes socioeconômicos diferentes;
2. originalidade da iniciativa ao evidenciar outras formas de inovação (inovação tecnológica, social e de serviços);
3. exemplaridade da “boa prática” na capacidade de rejuvenescimento de setores tradicionais atribuindo-lhe valor acrescentado e/ ou evidenciando novos nichos de mercado;
4. diversidade da “entidade jurídica”/organizacional e do perfil do ator-chave ou *stakeholder* (e.g., clube de empreendedorismo, gabinete de apoio);
5. casos de experiências ou projetos cujas atividades desenvolvidas se integrem nas três fases de aprendizagem empreendedora: (i) sensibilização; (ii) formação; (iii) mentoriação e acompanhamento (incubadoras).

A preparação da entrada no “terreno” (Burguess, 1997) para a realização dos estudos de caso seguiu um conjunto de procedimentos protocolares previamente definidos e aplicados de forma transversal a todos os atores-chave em análise. Pretendia-se recolher a informação de forma o mais comparável possível a todos os casos em análise, salvaguardando, no entanto, a especificidade e densidade total própria ao “caso” (Yin, 1994).

Iniciou-se, esta etapa, contactando as doze entidades alvo de estudo caso para apresentação do projeto e auscultação da sua disponibilidade de colaboração, tendo em vista uma posterior visita e agendamento de entrevistas presenciais.

As entrevistas, de cariz semidiretivo, foram realizadas a diferentes representantes das entidades seleccionadas para o estudo de caso. Pretendia-se, com estas entrevistas aprofundadas, dois objetivos fundamentais: a) caracterizar em profundidade as “boas práticas”, considerando as principais oportunidades, desafios e dilemas envolvidos na promoção e aprendizagem de competências empreendedoras sistematizadas na etapa

1; b) analisar as principais dinâmicas colaborativas, bem como os principais estrangulamentos identificados.

Finalmente, para complementar esta etapa, foi solicitada informação adicional, designadamente relatórios de atividade e outra documentação relevante do ponto de vista da caracterização das iniciativas realizadas. Parte desta informação foi recolhida presencialmente ou enviada após a visita pela equipa de investigação¹.

2.3 Etapa 3: Reportório de competências empreendedoras

Nesta última etapa, pretendeu-se construir um reportório de competências empreendedoras validado pelos *stakeholders* que participaram no estudo. Para a sua construção, consideraram-se, desde logo, as competências empreendedoras entretanto sinalizadas quer na sistematização exaustiva da etapa 1, quer no aprofundamento pelos estudos de caso realizados na etapa 2 (através da análise de conteúdo). Com base nesta informação, foi elaborado um questionário destinado a validar as propostas de hierarquização das competências empreendedoras, tendo em conta a sua relevância para os estudantes e diplomados em termos de facilitação de dois processos distintos: (i) transição para o mercado de trabalho (via trabalho por conta de outrem); e (ii) a criação do próprio emprego/ empresa (via trabalho por conta própria).

Para a sua operacionalização, optou-se pela utilização da técnica Delphi que permitiu, em ambiente virtual *online*, validar a proposta final de reportório de competências empreendedoras. A escolha desta técnica justificou-se, na medida em que se trata de uma ferramenta de pesquisa qualitativa que permite construir um consenso partilhado de opiniões a partir de um grupo de especialistas, face a uma temática ou eventos futuros. Este consenso representa uma consolidação do julgamento intuitivo de um grupo de especialistas, no pressuposto de que o julgamento coletivo, quando organizado adequadamente, é melhor do que a opinião de um só indivíduo, ou mesmo de alguns indivíduos desprovidos de uma ampla variedade de conhecimentos especializados. Para esse efeito, foram asse-

1 Algumas entidades que fizeram parte dos estudos de caso não tiveram oportunidade de enviar, em tempo útil, a informação solicitada.

guradas três condições básicas: (i) o anonimato dos respondentes; (ii) a representação estatística da distribuição dos resultados; (iii) o *feedback* de respostas do grupo para reavaliação nas rodadas subsequentes (Martino, 1993).

A nível prático, a aplicação da técnica Delphi pressupõe a realização no mínimo de duas rondas entre os atores-chave. Neste estudo, foi possível assegurar duas rondas, sendo que, na primeira, os atores-chave responderam ao questionário proposto de hierarquização das competências empreendedoras e o devolveram, de forma a poder realizar-se uma análise de respostas através de um tratamento estatístico simples (medianas e quartis). Na segunda ronda, o mesmo questionário foi enviado acompanhado dos resultados das respostas obtidas na primeira ronda, permitindo que cada respondente revisse a sua posição, caso tal se aplicasse.

CAPÍTULO 2

EMPREENDEDORISMO, COOPERAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

ANA PAULA MARQUES, HELENA AREIAS E SUSANA AMARAL

São várias as tradições disciplinares, como gestão e economia, incluindo a psicologia e as ciências da educação, que concorrem para definir o que se entende por empreendedorismo. Ainda que existam várias definições, muitas delas sem validação empírica, de cariz retórico e político-ideológico, próximas de tautologias gestionárias (MacDonald, Coffield, 1991), e muitos empreendedores não se considerem como tal, este conceito tem mobilizado a atenção de académicos, políticos e especialistas de diversas áreas. Por sua vez, a utilização indistinta das expressões “empregabilidade”, “criação de uma nova empresa”, “criação do próprio emprego”, ou, ainda, “espírito empreendedor” nas esferas da vida profissional e pessoal, tem contribuído para que este tema assuma contornos de maior amplitude, visível no quadro das políticas de promoção do empreendedorismo (EC, 2012a; Bridge *et al.*, 2010). Parece, portanto, relevante que se discutam, ainda que brevemente, os principais contributos que suportam esta temática no quadro quer das diversas tradições (multi) disciplinares que o analisaram, quer das políticas públicas que têm vindo a promover educação e a criação de emprego. Igualmente, será destacado o lugar da cooperação e das redes de parcerias na promoção daquelas políticas por parte dos *stakeholders* no contexto das IES.

1. Empreendedorismo: contributos (multi)disciplinares

Considerando que o empreendedorismo tem estado desde sempre presente no domínio da economia, e apesar de o mesmo aí não se revestir de consenso, foi Schumpeter (1934) quem fixou a definição que persiste até hoje. Associado ao conceito de inovação, o empreendedor é, sobretudo,

um empresário que é responsável pela introdução de novos recursos ou pela combinação diferenciada dos recursos produtivos existentes (daí a sua importância para a “destruição criativa”, associada às funções de um gestor do que às qualidades pessoais de uma pessoa). No mesmo sentido, Chandler (1977) reforça a importância dos gestores na promoção da inovação e, sobretudo, das condições (económicas, tecnológicas, políticas, etc.) adequadas para que estes possam desenvolver a mudança. Com efeito, a partir do momento em que o negócio está montado, o empreendedor deixa este estatuto e passa a capitalista, já que tem como missão assumir o negócio e geri-lo. Portanto, o empreendedor é, sobretudo, um ator económico individual que tem como missão introduzir e desenvolver ideias de negócios inovadoras, no sentido atrás exposto. Transforma-se em capitalista, i.e., em ator económico coletivo quando envolve outras pessoas ou grupos económicos, de modo a desenvolver uma atividade produtiva e contribuir para a produção de riqueza e mais-valia.

No essencial, trata-se de um contributo mais orientado para a criação de uma empresa ou identificação de uma oportunidade de negócio, e, por isso, mais restrito em termos conceptuais. Todavia, esta definição permanece, ainda assim, como *mainstream* neste domínio, sobretudo quando se pretende avançar na “medição” da atividade empreendedora por parte dos principais responsáveis envolvidos direta e indiretamente¹.

Paralelamente, a perspetiva comportamentalista (McClelland, 1967) distingue-se da anterior ao destacar, sobretudo, a atitude empreendedora, o “ser empreendedor” que se materializa no desejo de iniciar, desenvolver e concretizar um projeto, um sonho, uma ideia. Neste sentido, o enfoque é no indivíduo, nas suas motivações e competências, ultrapassando a visão meramente economicista de concretização de negócios, pelo que não se aplica aqui o termo *empresário*. Projeta-se, então, um indivíduo que se mobiliza na ação pela necessidade de realização pessoal e/ou profissional que poderá ser desenvolvida de forma individualizada,

1 Veja-se, a este nível, a definição com a qual trabalha o *Global Monitor of Entrepreneurship* que compara internacionalmente a atividade empreendedora das economias. O projeto *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) é o maior estudo de empreendedorismo a nível mundial e tem como objetivo analisar a relação entre o nível de empreendedorismo e o nível de crescimento económico em vários países (cf. <http://www.gemconsortium.org/>).

por exemplo, mediante a criação do seu próprio emprego ou enquanto trabalhador independente. Também esta atitude pode ser desenvolvida no interior de uma organização que estimule a autonomia no trabalho e a participação associadas ao desenvolvimento de uma carreira profissional intraorganizacional ou interorganizacional, seja em espaços nacionais ou transnacionais. Na verdade, neste sentido último, destaca-se o perfil do trabalhador de hoje e das suas características associadas à empregabilidade e respetivas exigências de conhecimentos, polivalência e flexibilidade, mas também do que se entende designar por intraempreendedor. Ainda que na perspetiva de alguns atores, o intraempreendedor não pode ser associado a um trabalhador por conta de outrem, sobretudo se este detiver uma “baixa motivação intrínseca e falha no reconhecimento de promissoras oportunidades de negócio no mercado, grau de comprometimento e falta de motivação intrínseca” (Martiarena, 2011: 12), o facto é que, na base deste conceito, encontra-se uma condição de trabalho por conta de outrem, ou seja, de subordinação formal e organizacional.

Em todo o caso, a tentativa de se identificar sobretudo um “perfil psicológico” de empreendedor encontra limites na sua validação empírica. Desde logo, porque há dificuldades em estabilizar os traços de personalidade mais relevantes, sendo mais pertinente uma orientação cognitiva holística em contextos de decisão adversos ou incertos (Von Graevenitz, Harhoff, Weber, 2010). Por outro lado, as trajetórias biográficas de empreendedores não permitem traçar uma linearidade entre a detenção de certos traços de personalidade e a opção ou de criar o próprio negócio/emprego ou de ser trabalhador por conta de outrem. Esta opção pode surgir de constrangimentos diversos (risco de desemprego ou falta de emprego na área, por exemplo) ou de oportunidades que resultam da experiência profissional já acumulada e da rede de contactos detida. Pode, ainda assim, surgir em paralelo como forma de assegurar a complementaridade de rendimentos salariais ou a “testagem” da ideia do produto ou serviço antes de avançar para a iniciativa em si (Marques, Moreira, 2013).

Com efeito, o empreendedorismo constitui uma temática que reclama ser analisada a partir das condições estruturais em que se desenvolve, das oportunidades políticas, económicas e sociais que são criadas para tal (Shane, Venkataraman, 2000: 220) e das orientações educativas e simbólico-valorativas privilegiadas numa determinada conjuntura societal.

Nesse sentido, importa questionar o empreendedorismo no quadro atual de flexibilidade, empregabilidade permanente e crise do emprego típico (Marques, 2001). Este último tem sido perspectivado como uma alternativa de acesso ao mercado de trabalho e como uma forma de criação de riqueza, assumindo particular centralidade no âmbito de políticas públicas de emprego e de educação, como veremos. Para a importância deste fenómeno, que tem vindo a aumentar em Portugal, em especial no setor dos serviços, mas também na Europa, concorrem os seguintes fatores: (i) o aumento dos níveis de escolaridade da população; (ii) a participação maciça das mulheres no mercado de trabalho; (iii) a recessão económica, a par de uma mudança tecnológica; (iv) o desenvolvimento das atividades terciárias; (v) as políticas de subcontratação e externalização das grandes empresas; (vi) a crise do emprego típico; (vii) o aumento dos riscos associados ao trabalho por conta de outrem; e (viii) as políticas governamentais como fatores contextuais particularmente potenciadores do autoemprego.

Assim, perante as transformações dos mercados de trabalho a uma escala global (Marques, 2012), o interesse recente por parte das ciências sociais, em particular da sociologia, pelo tema do empreendedorismo, justifica-se quer por rejeição e/ou oposição às tradições disciplinares dominantes, quer pela urgência em se encontrar alternativas conceptuais e instrumentos analíticos mais adequados às transformações das relações de autonomia e subordinação hierárquica, que deixam antever um espaço para o desenvolvimento de outras formas de inserção no mercado de trabalho. Estas podem assumir estatutos diversificados e, por vezes, alternativos, nomeadamente: empresário/empreendedor, profissional liberal, subcontratado, entre outros.

Aliás, para vários autores, assiste-se ao fim da norma de emprego até então dominante – sendo que esta se baseava em três critérios fundamentais: relação de dependência contratual (estatuto de assalariado), trabalho para uma única entidade empregadora (geralmente para toda a vida) e um horário a tempo inteiro. A crescente heterogeneidade dos contratos de trabalho (temporários, sazonais, a termo, etc.), e de horários de trabalho (em *part-time*, por turnos, etc.) e o fim da ideia de um “emprego para vida” conduziram a que estas formas de emprego, vulgarmente conhecidas por “formas flexíveis de emprego” (Kovács, 2005), tenham sustentado a tese do “fim do trabalho”, o “emagrecimento” dos sistemas produtivos e,

fundamentalmente, a “crise” do Estado-providência nas sociedades contemporâneas. Esta reflexão tem permitido, igualmente, realçar a importância de um conhecimento mais substantivo sobre as consequências da “instalação” (Paugam, 2000) da maioria dos trabalhadores² na precarização e vulnerabilização profissional e social. Com efeito, assiste-se a um enfraquecimento de direitos sociais e vínculos contratuais entre trabalhadores e empresas, que, associado a uma menor importância do sindicalismo e dos movimentos sociais, tendem a configurar relações de trabalho sob o signo de precariedade e/ou desemprego (Marques, 2009). Daqui resultam alterações profundas nas relações de trabalho, nas posições e identidades laborais, no essencial, na cidadania de cada um e do coletivo.

É inquestionável que a autonomia e a liberdade patentes na criação do seu próprio emprego, seja por resultar de um “espírito empreendedor” e desenvolvimento pessoal, seja por configurar uma alternativa de combate ao desemprego, constituem dimensões que explicam o aumento desta modalidade no mercado de trabalho. Porém, também a este nível não deixam de estar associados riscos de precariedade que se podem constanciar na menor proteção legal, nos baixos salários, na menor ou inexistente proteção sindical, na vulnerabilidade às flutuações conjunturais, entre outros aspetos (Gorz, 1999). Além disso, sabendo que muitos destes trabalhadores independentes são designados de “falsos recibos verdes”, porque exercem a sua atividade no seio de uma organização tal como qualquer outro em situação de trabalhador por conta de outrem, os riscos de subordinação e de dominação “subtil” que lhes podem estar associados apresentam-se reais e, em muitos casos, incontornáveis (Smeaton, 2003). A agravar esta situação, também é recorrente verificar que muitos destes trabalhadores se encontram em regime de dupla atividade (com horários a tempo inteiro ou parcial), como forma de compensarem os baixos rendimentos auferidos, contribuindo assim para a intensificação dos ritmos de trabalho e as consequências daí decorrentes na qualidade de vida (Marques, 2009).

Além disso, emergem novas formas de empreendedorismo ligado ao “terceiro setor” ou à “economia social” (Ridley-Duff, Bull, 2013, Parente

2 Sobre a “bondade” destas opções dos empregadores, a maioria visa uma flexibilidade meramente quantitativa, não se traduzindo, por isso, na maioria das situações, em condições favoráveis e de qualidade para os trabalhadores.

et al., 2012) como contextos de profissionalização e emprego de jovens licenciados em várias áreas da intervenção social (Marques *et al.*, 2014). Ainda assim, a importância do empreendedorismo social em Portugal é residual, quando comparado, por exemplo, aos EUA, pela dificuldade de acesso a fontes filantrópicas ou à pouca tradição de *fundraising*. Em todo o caso, no contexto da União Europeia, a relevância dada ao cooperativismo perspetiva uma maior atenção à dimensão do empreendedorismo social como uma das vias de “empresarialização” na atualidade.

Das lógicas diversas que sustentam a atual divisão social do trabalho, até que ponto estaremos a presenciar um novo modelo social de emprego e de empresa, em que se combina, simultaneamente, autonomia, independência e mobilidade, com intensificação dos ritmos de trabalho, insegurança contratual, salarial, profissional e perda de direitos laborais e sociais? Com efeito, são várias as perspetivas que emergem das estratégias de recomposição dos mercados de trabalho num mundo globalizado e dos modelos técnico-organizacionais adotados. Assim, do ponto de vista das ciências sociais, em especial da sociologia, impõe-se analisar as experiências de empreendedorismo no contexto político-económico, social e organizacional em que estas emergem e se desenvolvem, incluindo as dimensões de cariz simbólico-valorativo que subjazem nas opções (constrangidas ou não) por uma carreira autónoma e alternativa a uma relação assalariada até então dominante. Na verdade, aquela interrogação interpela-nos para um debate mais alargado, desafiante e imprevisível das transformações em curso, que extravasa os objetivos do presente estudo.

2. Referenciais europeu e nacional na promoção do empreendedorismo

No quadro político-normativo, a nível europeu e nacional, o empreendedorismo tem sido assumido como a panaceia para a crise do emprego, a competitividade e coesão social. Apesar de o termo ter sido votado a uma consagração quase inquestionável, visível nas políticas públicas e respetivos desenhos de medidas programáticas, bem como a uma quase naturalização na sua utilização e efeitos esperados, sabe-se que o papel do empreendedorismo é bem mais “moderado” quanto ao seu contributo na solução para a crise de emprego e desenvolvimento económico (Couto,

2013). Nesse sentido, importa apresentar as principais linhas do referencial europeu sobre a temática do empreendedorismo para melhor compreender o contexto português de promoção do empreendedorismo.

2.1 “Espírito empresarial” e competências empreendedoras

Numa sociedade em que a globalização é um elemento-chave e a dimensão europeia e mundial dos negócios uma realidade tangível, torna-se imperativo ser capaz de utilizar “competências empreendedoras” num contexto internacional. Importa precisar o alcance deste conceito que, neste estudo, se aproxima do entendimento generalizado de competências transversais. Estas são entendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos específicos de uma determinada área de formação académica e saberes em contextos de ação concreta. Seguimos, por isso, a definição de competências transversais proposta pelas autoras Vieira e Marques (2014: 58): “(...) o conjunto de competências pessoais (por exemplo, a adaptação e a flexibilidade) e interpessoais (por exemplo, relacionamento interpessoal e gestão de conflitos) – geralmente intituladas de ‘soft skills’ – mas também as competências técnicas (por exemplo, utilização das tecnologias da informação e da comunicação) que podem ser utilizadas e que são importantes em múltiplas profissões, independentemente da área de formação académica.” Esta proposta foi suportada a partir de uma sistematização dos autores relevantes neste domínio³, bem como dos principais resultados de projetos internacionais de larga escala centrados na identificação de competências que os diplomados do ensino superior precisam de mobilizar como, por exemplo, *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO), *Careers after Higher Education: a European Research Study* (CHEERS), *Research into Employment and Professional FLEXibility* (REFLEX), *Higher Education as a Generator of Strategic Competences* (HEGESCO), *Tuning Educational Structures in Europe* (TUNING) (*Ibidem*: 60).

Tendo presente a relevância do empreendedorismo e a sua operacionalização para efeitos do presente estudo, importa atentar na forma como este é percecionado no quadro de instituições públicas relevantes, como a

3 Para um aprofundamento da tipologia de competências transversais, consulte-se a investigação *Preparados para trabalhar? Um Estudo com Diplomados do Ensino Superior e Empregadores* (Vieira, Marques, 2014). Além deste, importa referir a sistematização de competências transversais dos autores Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006).

Comissão Europeia. No comunicado “Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem”, fica clara qual a sua posição (COM, 2003). O empreendedorismo é assumido como um conceito-chave para o crescimento económico, o emprego e a realização pessoal e é definido como “a capacidade de um indivíduo de passar das ideias aos atos” (*Ibidem*).

Em linha com esta definição, o empreendedorismo passa a expressar a ideia não apenas da capacidade de montar um novo negócio – portanto, no sentido restrito atrás já explanado – mas também a capacidade de utilizar um conjunto de competências como a criatividade, autoconfiança, inovação e assunção de riscos para passar das ideias aos atos. Na verdade, esta perspetiva realça a dimensão comportamental e de atitude pessoal e social do ator social. Esta mesma definição é explicitada pela Comissão Europeia no Livro Verde para o Espírito Empresarial (2003): “O Empreendedorismo é acima de tudo uma atitude mental que engloba a motivação e a capacidade de um indivíduo, isolado ou integrado numa organização, para identificar uma oportunidade e para concretizar com o objetivo de produzir um determinado valor ou resultado económico.”

Considerando ainda as recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais de aprendizagem ao longo da vida (JOUE, 2006), o empreendedorismo ou “espírito empresarial” é referido como uma das oito competências-chave, sendo necessário para a realização pessoal, a coesão social, a cidadania ativa e a empregabilidade. Segundo o *Quadro de Referência Europeia*, essas oito competências-chave são: “1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial; e 8) Sensibilidade e expressão culturais” (*Ibidem*).

Mais recentemente, assume-se uma visão mais ampla do “espírito empresarial” (EC, 2012a, 2012b) focada nos conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos de criatividade, inovação e risco, aplicáveis a todos os domínios da vida profissional e privada. Reconhece-se que a educação e formação específica em empreendedorismo podem ter um efeito importante no apoio ao crescimento e criação de empresas, nomeadamente através de inovação e transferência de conhecimento e tecnologia. Porém,

pretende-se inscrever a relevância da educação empreendedora para a sociedade em geral, para o desenvolvimento sustentável e para a coesão territorial. Ou seja, reforça-se a sua dimensão social e cultural, muito além de uma perspectiva de índole económica, gestionária e psicológica de identificação de oportunidades de negócio e de criação de empresas.

Apesar dos esforços realizados pelos estados-membros, permanecem alguns *skill gaps* relacionados com o empreendedorismo (EC, 2012a), nomeadamente quanto à identificação de competências específicas para a criação de um negócio (e.g., desenvolvimento e implementação de planos de negócio ou de contabilidade), bem como de competências transversais ou estratégicas associadas com o empreendedorismo (e.g., capacidade de tomar decisões a partir de uma avaliação do risco e de uma análise de informação, capacidade para reconhecer e implementar oportunidades de crescimento económico, seguir estratégias de gestão dos produtos e serviços oferecidos).

Nesse sentido, a Comissão Europeia ancora na educação empreendedora – ainda que seja um conceito relativamente novo em muitos países – a estratégia de promoção de atitudes e comportamentos adequados a um “espírito empresarial”. No estudo que encomendou, intitulado “Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education” (EC, 2012b), avaliam-se os impactos de uma educação orientada para a promoção do empreendedorismo no ensino superior. Nesse estudo, foi possível evidenciar a diferença que os programas de educação para o empreendedorismo desenvolvidos no contexto das IES têm nos resultados obtidos junto de uma amostra de participantes e do grupo de controlo, nas atitudes, nas competências e no conhecimento detido (controlando, igualmente, as variáveis género e idade). Em concreto, foram quatro os domínios em que se observaram impactos positivos de uma educação empreendedora: (i) na aquisição de competências-chave para o empreendedorismo; (ii) nas intenções para os indivíduos se tornarem empreendedores; (iii) no perfil de empregabilidade e (iv) na sociedade e economia.

Tendo em conta estes contributos, entende-se por competências empreendedoras não apenas as que permitem suportar decisões e comportamentos individuais para criar ou identificar uma oportunidade de negócio, ou ainda para criar autoemprego, mas sobretudo as que permi-

tem desenvolver o potencial de ação, de criatividade, de iniciativa, entre outros aspetos, ao nível dos diversos contextos profissionais e privados.

Nesse sentido, propõe-se um entendimento de competências empreendedoras que contemple as seguintes dimensões:

- conhecimentos específicos e técnicos orientados para a vertente empresarial: trata-se de uma dimensão mais restrita do sentido de empreendedorismo, tal como atrás se referenciou, ao ser enfatizada a formação ou treino específico para quem pretende desenvolver ou avançar com um ideia de negócio/emprego, existindo infraestruturas e recursos específicos (e.g., incubadoras, redes de mentorização, registo de patentes, capital de risco);
- competências transversais ou estratégicas relacionadas com a transição para o mercado de trabalho, independentemente de serem orientadas para a criação do próprio negócio ou emprego ou, pelo contrário, de forma mais genérica, a criação de um futuro trabalhador por conta de outrem;
- comportamentos e atitudes que visam estimular a proatividade, a motivação, a independência e a determinação na prossecução de objetivos.

Estas duas últimas dimensões apresentam-se relevantes tanto para um trabalhador por conta de outrem, como para um trabalhador por conta própria, pelo que, nesta fase, as competências transversais e empreendedoras assumem, em certa medida, uma posição sobreposta, sendo difícil distingui-las. Há na literatura específica um debate profundo que não tem sido clarificador destes termos, apresentando-se uma diversidade de perspetivas e noções próximas (cf. Capítulo 3).

Nesse sentido, entendemos que um dos principais contributos do presente estudo reside na melhor perceção dos contornos daquelas competências. Com efeito, numa primeira sistematização da informação, registou-se uma resistência por parte dos principais *stakeholders* que integraram este estudo em distinguirem as competências cruciais mais orientadas para o empreendedorismo (no sentido de modelo de trabalho por conta própria) ou para a transição para o mercado de trabalho (no sentido, por sua vez, de modelo de trabalho por conta de outrem). Porém, na etapa final desta

pesquisa, respeitante à construção do reportório de competências empreendedoras, foi-nos possível identificar algumas distinções que sustentam a pertinência de uma cautela heurística na utilização destes conceitos, bem como as implicações desta distinção para futuras conceções de políticas e instrumentos orientados para a educação e formação no domínio do empreendedorismo (cf. Capítulo 6).

2.2 Enquadramento de políticas públicas de promoção do empreendedorismo

À semelhança do que acontece com outras esferas nacionais, o posicionamento europeu tem condicionado quer a visão, quer a estratégia nacional no domínio do empreendedorismo. Já na *Agenda de Lisboa 2000*, documento que orientou o quadro comunitário 2000-2006, o empreendedorismo assumia relevância, tornando-se um tema central durante a sua implementação nos contextos nacionais e regionais. No período seguinte (2007-2013), a questão do empreendedorismo, a par da criação de emprego, ganhava maior centralidade na programação dos fundos estruturais, nomeadamente no 7.º Programa Quadro, instrumento estratégico para o crescimento e competitividade da Europa, que incluiu, também ações de incentivo à inovação e ao empreendedorismo, em particular no contexto académico, e no Programa de Competitividade e Inovação 2007-2013 (CIP – *Competitiveness and Innovation Programme* 2007-2013). Este programa, promovido pela Comissão Europeia para apoiar o empreendedorismo e a inovação de empresas, constava de três programas operacionais: (i) o Programa de empreendedorismo e inovação (*Entrepreneurship and Innovation Programme* – EIP); (ii) o Programa de apoio às TIC (*Information Communication Technologies Policy Support Programme* - ICT-PSP); (iii) o Programa europeu de energia inteligente (*Intelligent Energy Europe Programme* – IEE).

Na preparação da política comunitária para o atual período (2014-2020), a promoção e o desenvolvimento do empreendedorismo aparecem como prioridades. No documento orientador de toda a política comunitária para este período, o *Estratégia Europa 2020*, foi apresentada a iniciativa emblemática “União da Inovação 2020”, que define as linhas programáticas para a inovação e o empreendedorismo neste período de programação dos

fundos estruturais e é vista como um dos principais instrumentos para promover o crescimento económico e a criação de emprego. Como principal instrumento financeiro de implementação da iniciativa *Inovação 2020*, foi já apresentado também o novo Programa Quadro para a Investigação e Inovação, o *Horizon 2020*. Este programa substituirá o programa CIP, bem como o 7.º Programa Quadro de Investigação e Desenvolvimento Tecnológico, integrando também o financiamento do Instituto Europeu de Inovação e Tecnologia (EIT), de modo a assegurar uma maior articulação entre as diversas atuações de promoção do empreendedorismo e inovação no espaço da União Europeia.

Um outro contributo neste âmbito é o COSME (*Programme for the Competitiveness of Enterprises and SMEs*), destinado, em linhas gerais, ao fomento de uma cultura de empreendedorismo na Europa, sendo, portanto, o empreendedorismo uma das suas linhas de ação.

De forma específica, o Programa de Ação “Empreendedorismo 2020”, promovido pela Comissão Europeia, articula um conjunto de ações a desenvolver para apoiar o empreendedorismo, tanto a nível da União Europeia, como dos seus estados-membros, baseadas em três eixos:

Eixo de Ação 1 – Desenvolver o ensino e a formação no domínio do empreendedorismo para apoiar o crescimento e a criação de empresas;

Eixo de Ação 2 – Criar um contexto propício à prosperidade e ao crescimento dos empresários;

Eixo de Ação 3 – Utilizar modelos de empreendedorismo e alcançar grupos específicos.

A lógica subjacente à atual agenda política europeia assenta na convicção de que, para retomar o crescimento e níveis mais elevados de emprego, a Europa precisa de mais e melhores empreendedores. Em Portugal, estas tendências têm vindo a marcar presença em várias medidas de apoio ao empreendedorismo ao longo dos últimos quadros comunitários de apoio/QREN e têm integrado a visão e as estratégias de reforma ao nível do sistema educativo, em especial por parte das instituições de ensino superior, com a introdução do empreendedorismo nos planos curriculares

(sobretudo ao nível de pós-graduações) e iniciativas de cariz não formal e informal, conforme exemplos assinalados no capítulo 5.

Assim, no contexto das políticas públicas nacionais, o empreendedorismo e a inovação são eleitos objetivos prioritários para o desenvolvimento e aumento da competitividade da economia nacional e para a criação de emprego. De modo a operacionalizar estas políticas, foi recentemente criado o Programa Estratégico para o Empreendedorismo e a Inovação, Programa Estratégico +E+I (Resolução do Conselho de Ministros n.º 54/2011), cujo referencial é o documento *Europa 2020*. Um dos quatro pilares fundamentais deste programa é “o estímulo ao empreendedorismo, promovendo um contexto favorável ao surgimento de projetos empreendedores e ao seu sucesso”.

Para cumprir os seus objetivos, o Programa Estratégico +E+I⁴ aposta em quatro grandes áreas de intervenção, que enfatizam a capacitação para o empreendedorismo e a concretização de projetos inovadores e empreendedores, designadamente:

- *alargar conhecimentos e capacidades*: reforçar e alargar as competências da população portuguesa para a inovação e o empreendedorismo, promovendo esta competência em todos os níveis de ensino; aproveitar o potencial criativo e empreendedor dos cidadãos, estimulando o seu envolvimento no desenho de soluções e incentivar uma maior colaboração e interligação das empresas com o sistema de ensino;
- *dinamizar a inovação*: aumentar o retorno económico, aproximando ciência e economia através da conexão efetiva entre as empresas e as universidades e a promoção da integração nacional nas redes globais de conhecimento; estimular a investigação orientada para a geração de valor económico e da valorização dos recursos humanos na área tecnológica, bem com o investimento na ciência e na inovação, orientadas para a criação de valor económico;
- *estimular o empreendedorismo*: desenvolver um ecossistema favorável ao empreendedorismo, nomeadamente pelo incentivo ao empreendedorismo qualificado para a internacionalização, ao empreendedorismo social, ao empreendedorismo jovem e à criatividade na

4 Disponível em: <http://www.ei.gov.pt/index/>.

economia; promover a inovação social e o combate à aversão ao risco, desenvolvendo o espírito empreendedor e a autonomia desde os níveis básicos de ensino;

- *promover o financiamento à inovação*: aplicar políticas que promovam o adequado financiamento de projetos empreendedores e inovadores, através da articulação das ofertas públicas e privadas de financiamento.

Neste contexto são várias as medidas apresentadas pelo Programa Estratégico +E+I, que destacam a importância da educação e da ciência na promoção de um espírito empreendedor, alicerçado em conhecimento, inovação e capital humano altamente qualificado (e.g., Iniciativa “INOVA!” – Aprender a Empreender; recursos humanos científicos para o crescimento económico; incentivos à valorização económica do conhecimento científico; programas científicos temáticos/prioritários; apoio ao registo de patentes e estímulo ao seu licenciamento; capacitação e reforço de competências internas de inovação nas empresas em investigação e desenvolvimento – unidades de inovação, investigação e desenvolvimento; Prémio Nacional de “Talento, Empreendedorismo e Inovação”).

Neste âmbito foi ainda criado o Conselho Nacional para o Empreendedorismo e a Inovação (CNEI), um órgão com carácter consultivo, envolvendo membros do governo e personalidades reconhecidas do mundo empresarial e académico.

Apesar da visibilidade e do investimento que esta temática tem suscitado nas últimas décadas, bem patentes nos discursos e debates públicos assim como nas várias agendas políticas, no que se refere às condições estruturais do empreendedorismo em Portugal, os resultados do estudo *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM, 2013)⁵ revelam que o indicador “Políticas Governamentais” registou a apreciação menos favorável, tendo sido apontados como principais obstáculos ao fomento da atividade empreendedora no país o excesso de burocracia e de carga fiscal. Por outro lado, no indicador estrutural “Educação e Formação” foi considerado muito positivo o papel das entidades do ensino superior no aumento do nível da educação em negócios e gestão.

⁵ Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8058>.

Em seguida, destaca-se a importância da dinamização de redes e parcerias no contexto das IES para a promoção do empreendedorismo e de uma cultura de inovação e iniciativa junto dos estudantes e diplomados, no sentido de contribuírem para uma transição mais favorável para o mercado de trabalho.

3. Redes, cooperação e *stakeholders*: desafios e complexidades

Presentemente, no quadro da *Estratégia Europa 2020*, as universidades e os centros de I&D são convocados para participarem mais ativamente em redes de consórcio e equipas multidisciplinares, na promoção de inovação, empreendedorismo e desafios societais, em articulação com as Estratégias de Investigação e Inovação para uma Especialização Inteligente (RIS3). Ao realçar as vantagens competitivas de cada país e região, visa-se, igualmente, mobilizar as partes interessadas e fortalecer os recursos disponíveis (e os que se impõem criar) para maximizar os fluxos de conhecimento e difundir as vantagens em torno de uma visão de futuro orientada para a excelência da inovação.

3.1 Redes interorganizacionais, limites e potencialidades

A complexidade dos problemas atuais coloca novos desafios às sociedades contemporâneas, nomeadamente no que respeita à criação de novas e melhores formas de organização, quer no setor público, quer no setor privado sem e com fins lucrativos. Este último setor, tradicionalmente marcado pelo lado da competição tem visto multiplicarem-se as relações de cooperação, através de *joint ventures*, consórcios, redes interorganizacionais, entre outras designações, com uma dimensão cooperativa. Da mesma forma, o setor público tem vindo a desenvolver parcerias, alianças, redes intersetoriais e interorganizacionais pela necessidade de reestruturação face à crise do *Welfare State* e de outros problemas, tais como a generalização do desemprego, sobretudo em setores tradicionais da economia.

Num ambiente complexo, incerto e competitivo, isto é, de “risco” (Beck, 1992), a emergência de novas arquiteturas organizacionais expressa-se, fundamentalmente, em dimensões que incluem autotransformação contínua, diminuição do risco, negociação, horizontalidade, flexibilidade,

cooperação, interdependência, inovação e aprendizagem contínua e coletiva. Esta forma de atuação conjunta e associada potencia as oportunidades de as organizações sobreviverem no mundo globalizado, ao reduzirem os riscos e as incertezas, através de modelos de trabalho em rede e cooperação (Estivaleta *et al.*, 2009). Das entidades coletivas emergentes, o modelo de organização em rede (Andreis *et al.*, 2014) assume uma expressão relevante na paisagem organizacional contemporânea. Consiste num modelo estrutural de cooperação entre agentes de coordenação horizontal (em oposição ao modelo racional-burocrático), potenciando a resolução de questões que necessitem de soluções acima da capacidade dos atores isolados e dos setores hierarquizados, ao facilitar o acesso a recursos complementares e a redução de custos. Trata-se de um modelo de organização e gestão flexível em franca expansão, por lhe ser reconhecido potencial de adaptação ao contexto de incerteza e risco.

Os contributos sobre o conceito de redes e o seu estudo em termos científicos representam uma importante mudança no contexto da modernidade do século XX (Recuero, 2006, 2009). Com efeito, a uma visão fragmentada e disciplinar dos fenómenos, traduzida em raciocínios de binariedade de “ou/ou”, propõem-se alternativas de pensar a ciência no seu todo, de se pensar a complexidade (Morin, 2008) de o “uno” e o “múltiplo” conviverem em simultâneo na análise dos fenómenos. Desenvolve-se, por isso, um pensamento questionador da visão unilateral, quantitativa, normativa, instrumental e dogmática, e visa-se sobretudo estabelecer diálogos e pontes de inteligibilidade e diversas formas de conhecimento.

Nesse sentido, cientistas de diferentes áreas do saber descobrem que a complexidade possui uma arquitetura própria, isto é, que os sistemas complexos podem ser pensados como uma rede. A relevância desta “teoria das redes” ou “ciência das redes” (Barábasi, 2003) permite repensar a realidade e compreender melhor fenómenos interdependentes, pelo que se aplica aos vários campos disciplinares, desde o biológico e o matemático até ao tecnológico, político e sociológico. Neste último campo disciplinar, o contributo mais relevante para este pensamento em rede é o de Norbert Elias (2004 [1987], 1989 [1939]). O autor apoiou-se numa conceptualização global e multidimensional que permite conferir uma significação aos fenómenos reticulares com atualidade até aos dias de hoje. Elias foi responsável pela criação de uma teoria social inovadora que contribuiu para alargar o campo

dos estudos sociológicos orientados para a compreensão dos processos de interação humana na sociedade (Areias, Marques, 2012).

Através da sua obra, Elias deu um vasto contributo estratégico e heurístico centrado na ideia de complexidade e interdependência para o avanço do pensamento reticular. Assim, na sua perspetiva, as respostas às transformações sociais encontram-se nas interações sociais que desencadeiam mudanças estruturais. No enquadramento das teorias gerais da sociologia, o autor sustenta uma visão: i) universalista, ao ultrapassar as dicotomias sujeito/objeto, indivíduo/sociedade; ii) interdisciplinar, na tentativa de superação das fronteiras entre áreas científicas; iii) e de interdependência, pela importância do entrelaçamento de relações entre pessoas formadoras de constelações distintas, consubstanciadas no constructo “configuração”, em contraposição a *homo clausus* (Elias, 2004). Este conceito explica a formação de conexões e teias de interdependência humana, com base na ideia do ser humano com grau de autonomia relativa em relação aos outros.

Nesse sentido, a criação e a manutenção de uma estrutura policêntrica a partir de redes interorganizacionais implica novos desafios administrativos, processos de decisão coletiva, construção de consensos, uma ética de confiança e a aceitação do risco de a estrutura falhar. Um dos maiores desafios consiste na aprendizagem humana, enquanto processo de construção de significados (Wells, 2001). Dos diversos níveis de aprendizagem estabilizados na literatura, designadamente individual, grupal, organizacional, é ao nível da rede interorganizacional (Andreis *et al.*, 2014) que maiores desafios e mudanças se podem projetar. Com efeito, este nível implica mais do que a aprendizagem organizacional, em si já complexa ao nível intraorganizacional, na medida em que pressupõe mudanças nos sistemas, nas estruturas, nos procedimentos, na cultura, nos padrões de ação, tais como rotinas e estratégias (Knight, 2002), mas também ao nível das dinâmicas de interação interorganizacional, indo mais além daquela aprendizagem organizacional perspetivada *per si*. Para Holmqvist (2003), o principal desafio consiste em conciliar estes dois tipos de aprendizagem, intra e interorganizacional, sendo que a confiança e a variedade de experiências se afiguram centrais neste processo.

Por sua vez, as organizações organizadas em forma de rede aprendem em conjunto. Vários são os autores, por exemplo, Holmqvist (2003) e Knight (2002), que defendem que as redes fomentam a aprendizagem

organizacional. A cooperação interorganizacional é uma das principais formas de uma organização identificar, transferir e internalizar o conhecimento externo (Khamseh, Jolly, 2008).

Se o modelo de organização em rede aparece como uma solução para gerar aprendizagem, enfrentar problemas complexos incertos e sobreviver neste contexto de competitividade internacional, a gestão de uma estrutura desta natureza, ao solicitar a mobilização constante, a coordenação e a interdependência de diferentes atores, apresenta-se muito exigente (Teixeira, 2002). Com efeito, como afirma Powell (1990), estas estruturas de organização em forma de rede não são fáceis de sustentar, nem implicam sempre sucesso. Além das potencialidades e vantagens que apresentam, estas redes interorganizacionais não estão isentas de riscos e de perigos. Apesar de ser um campo de estudo relativamente recente, há já alguma sistematização teórica sobre limites e potencialidades da organização em rede, conforme explicitado na Tabela 1.

A complexidade da organização em forma de rede está na capacidade de as organizações que a integram olharem em simultâneo para “dentro” e para “fora”, num processo de ganhos mútuos, troca e acumulação de experiências. Saliente-se que um modelo desta natureza não está isento de resistências à mudança. Existe o risco de ritualização, rotinização e mecanização das práticas existentes. Daí que o investimento em sistemas de aprendizagem e de inovação contínuas se revele de grande utilidade e pertinência para a estabilização de estruturas dinâmicas em ambientes de incerteza. Não chega produzir informação, é indispensável transformar essa informação em conhecimento e aplicá-lo.

Tabela 1 – Síntese dos limites e potencialidades da organização em rede

<i>Limites da organização em rede</i>	<i>Potencialidades da organização em rede</i>
Ausência ou baixa confiança entre os parceiros da rede.	Inovação, conhecimento e aprendizagem contínuos para agir em contextos de incerteza e de risco.
Desajuste entre expectativas e resultados com parceiros de identidades, missões e modelos organizacionais distintos.	Cultura empreendedora através do estímulo à iniciativa e procura de soluções improváveis.
Complexificação do processo de decisão para a geração de consensos partilhados.	Cooperação entre os agentes e relevância do trabalho colaborativo.
Resistência intraorganizacional à mudança nos níveis individual e grupal.	Gestão eficiente de recursos e otimização dos resultados pelos parceiros.
Protagonismo não explícito no trabalho em rede.	Socialização para padrões de identidades interorganizacionais.

Fonte: Adaptado de Areias (2007)

A consolidação de uma rede precisa do desenvolvimento sucessivo da cultura de identidade, isto é, da identificação dos parceiros com a estrutura através do desenvolvimento do sentimento de pertença (*network ownership*), da gestão do equilíbrio de poderes e do fortalecimento da ética de confiança, de disposições processuais coletivas que favoreçam a análise e a disseminação da informação relevante, de forma a transformar em conhecimento e a garantir a aprendizagem das organizações da rede e dos seus membros.

3.2 Stakeholders, cooperação e empreendedorismo

Reorientando o nosso enfoque para o papel dos *stakeholders* no contexto das IES, importa reforçar a importância dos mesmos na dinamização de atividades de cooperação e trabalho colaborativo visíveis em muitas das experiências e projetos relacionados com a promoção do empreendedorismo.

Como sabemos, nos últimos anos, as IES cumprem uma função essencial nas sociedades atuais, pelo que criam estratégias para enfrentar desafios e expectativas dos cidadãos. No sentido de aperfeiçoar a qualidade do ensino superior, as instituições procuram dar respostas em três sentidos ou missões: (i) ensinar e educar; (ii) investigar e inovar; (iii) transferir conhecimento e servir a comunidade. Esta última dimensão, designada de “terceira missão”, engloba a gestão do conhecimento, a cooperação com diferentes entidades da comunidade e questiona a posição que as IES ocupam no desenvolvimento das sociedades. Desta forma, as IES ultrapassaram as fronteiras do ensino e investigação para reforçarem a posição de prestação de serviços à comunidade e de transferência do conhecimento produzido para o mercado. Estas novas funções vêm sendo concretizadas, conforme temos vindo a expor, através do estabelecimento de parcerias de cooperação e de um trabalho em rede (Maric, 2013). Aliás, o enquadramento internacional ao nível da OCDE (2000) segue essa mesma filosofia ao reformular as estratégias e as medidas político-legais tendo em vista o fomento da interdependência da ciência, tecnologia e indústria.

Neste sentido, tanto os governos nacionais como as entidades locais públicas têm procurado oferecer um vasto leque de programas de incentivo ao empreendedorismo a vários níveis: apoio financeiro, suporte técnico e programas de formação e capacitação específicos orientados para a criação de negócio/autoemprego. Por conseguinte, a OCDE (2000) salienta o papel significativo e vital das redes de cooperação entre o mercado e as IES no estímulo à criação de novas indústrias, bem como na retenção de capital humano qualificado (Alves, 2012).

Também Pinho e Sá (2013) corroboram estas estratégias e consideram que o empreendedorismo tem sido visto, pelos países da UE, como um dos fatores-chave de fomento do emprego, crescimento e competitividade. Segundo estes autores, nos últimos anos do século XX, a maioria das entidades públicas como estava preocupada com a sustentabilidade económico-financeira dos países, implementou diversas medidas direcionadas para a produção de conhecimento científico através da cooperação interinstitucional entre ensino superior, governos e entidades privadas. Esta cooperação na produção de conhecimento científico tem sido desenvolvida em grande parte em ambiente académico, tendo sido promovidas diferentes iniciativas de colaboração e parceria entre as universidades e o mercado.

Esta redefinição do papel das IES não advém somente de necessidades de evolução interna, mas também de influências externas, nomeadamente constrangimentos financeiros (cortes sucessivos nas transferências dos orçamentos de Estado para as IES), mutações socioeconómicas significativas e a reafirmação da sociedade baseada no conhecimento.

Através de diversas evidências empíricas (Etzkowitz *et al.*, 2000), muitas das IES têm vindo a adotar uma postura empreendedora e empresarial, nas últimas décadas, criando objetivos para a criação e comercialização do conhecimento e da propriedade intelectual. Segundo os autores, as atividades empreendedoras desenvolvidas pelas IES promovem o desenvolvimento regional e nacional e melhoram, especificamente, a *performance* da própria instituição e do seu corpo docente. É de salientar que a emergência das IES empreendedoras constitui resposta tanto aos desafios sociais e económicos, como à crescente importância do conhecimento no desenvolvimento regional/nacional através de sistemas inovadores.

Apesar de as IES e as dinâmicas mercantis se encontrarem em fases distintas e com modelos de gestão diversos, os governos têm apoiado e apostado na transformação e crescimento das sociedades do conhecimento, fazendo das IES um ator-chave (Etzkowitz *et al.*, 2000). De forma a melhor explicar estas dinâmicas de cooperação, os autores desenvolveram o modelo da “tripla hélice” – universidades, indústria e governo – que visa contribuir para uma reconfiguração de relações e forças daí inerentes. Assim sendo, aquelas três dimensões entrelaçam cada vez mais as suas práticas e ações nos diferentes estágios da inovação, do empreendedorismo e da produção de conhecimento.

Resumidamente, a tese da “tripla hélice” alicerça-se num novo modelo de configuração constituído por diversas forças no cerne dos sistemas inovadores (Marques, Caraça, Diz, 2006). A tripla hélice é considerada por estes autores como um modelo em espiral, de relações estreitas e significativas entre três atores-chave interinstitucionais, dando igualmente relevância ao papel que as IES desempenham no progresso societal atual. Para Etzkowitz *et al.*, (2000) cada entidade preenche falhas e/ou desvios das outras e vice-versa. É importante ter uma visão integrada desta tripla aliança e, sobretudo, perceber a cooperação inerente e o impacto na comunidade e na estimulação do capital social e económico que, por sua vez, facilita também o processo de empreendedorismo (Carvalho, Costa,

Dominguinhos, 2010). Atualmente, a eficiência e eficácia da geração e produção de conhecimento, bem como a construção de ecossistemas empreendedores tendem a depender expressivamente do desempenho dos sistemas de cooperação interinstitucionais (Marques, Caraça, Diz, 2006).

É ainda de salientar que esta tripla hélice pode ser denominada de ecossistema empreendedor sustentado na aliança e cooperação entre as três entidades (IES, governo e mercado), de forma a fomentar uma cultura empreendedora. Para Carvalho, Costa e Dominguinhos (2010), no interior das IES é importante a existência de entidades e experiências que promovam a criação e manutenção de um ecossistema entre os diferentes *stakeholders* envolvidos.

Neste sentido, as IES têm vindo a implementar estratégias diversificadas de fomento da cultura/espírito empreendedor, nomeadamente: (i) unidades curriculares presentes nos cursos e formações académicas formais; (ii) programas de atividades extracurriculares, de âmbito regional, nacional e internacional, que envolvem vários *stakeholders* e que procuram aperfeiçoar a cultura empreendedora; (iii) estruturas de suporte às iniciativas empreendedoras com o objetivo de transferir conhecimento para o mercado e promover o desenvolvimento local/ nacional.

Estas dinâmicas interinstitucionais podem ser renomeadas como *rede*, por atuar num ambiente dinâmico, de cooperação, operacionalizado através de uma multiplicidade de ligações regulares e entre diversos atores-chave (Marques, Caraça, Diz, 2006). Em síntese, é de salientar que os países que encorajam a criação de redes de cooperação e alianças estratégicas entre os diferentes atores-chaves conseguem obter uma vantagem competitiva e, especialmente, difundir os conhecimentos produzidos local e nacionalmente.

CAPÍTULO 3

APRENDIZAGENS EMPREENDEDORAS E COOPERAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

ANA PAULA MARQUES E RITA MOREIRA

O desenvolvimento da capacidade e da mentalidade empreendedoras dos europeus através dos sistemas educativos e formativos emerge, conforme já anteriormente explanado, como elemento-chave no quadro do documento *Europa 2020*. Há sinais evidentes de uma modificação no pensamento político europeu orientado para uma nova abordagem da aprendizagem empreendedora que não contempla apenas “a capacidade de identificar oportunidades no mercado e criar novos negócios”, mas também “as atitudes e comportamentos associados com a criatividade, inovação e risco” (EC, 2012a).

Nesse sentido, pretende-se apresentar uma visão mais abrangente sobre a temática da aprendizagem empreendedora no quadro das teorias desenvolvidas pelas diferentes correntes teóricas com intuito de conferir uma perspetiva mais compreensiva à investigação e prática do empreendedorismo no ensino superior. O presente capítulo está estruturado em três partes. Começa-se por rever a teorização e o conceito de aprendizagem empreendedora à luz das perspetivas cognitiva e sociocultural. De seguida, apresentam-se os principais questionamentos e debates em torno da aprendizagem empreendedora no ensino superior, evidenciando as principais dimensões programáticas e pedagógicas que os diferentes teóricos propõem para a aprendizagem empreendedora. Por fim, procura-se abrir o território pouco explorado que abarca a relação entre aprendizagens formal, não formal e informal e empreendedorismo, abordando a complexidade e problemas inerentes à definição de cada um destes termos.

1. Aprendizagem empreendedora: perspectivas cognitiva e sociocultural

A aprendizagem empreendedora surgiu recentemente como uma nova prática que envolve processos de empreendedorismo e ensino superior. Na última década, os desenvolvimentos nesta área de investigação, em sentido lato, têm contribuído para a configuração de novas problemáticas teóricas e a compreensão da natureza e dos processos de ensino-aprendizagem no contexto educativo. Apesar destes progressos, constata-se na abundante literatura na área da educação em empreendedorismo ou empresarial, que a maior parte destes trabalhos de natureza empírica e aplicada fracassou na tentativa de ultrapassar a divisão entre a aprendizagem em sala de aula e a aprendizagem prática, bem como na conceptualização das formas que podem ter utilidade e valor, indo além das limitações de cada um dos casos analisados (Rae, Wang, 2015).

A este propósito, vários autores (Cope, Down, 2010; Rae, 2009; Cope, 2005; Deakins, 2000) defendem que é imperativo uma melhor compreensão teórica da aprendizagem empreendedora. De forma consensual, assume-se que a aprendizagem tem uma importância fulcral para a compreensão da forma como os comportamentos empreendedores são aprendidos pelos indivíduos, bem como para a identificação de processos e experiências significativas das suas aprendizagens.

Na literatura, o conceito refere-se sobretudo à ideia de aprendizagem para o trabalho de formas empreendedoras, abarcando duas áreas de estudo: a cognição empreendedora (Shane, Venkataraman, 2000) e a aprendizagem empreendedora (Corbett, 2005). A primeira abordagem situa-se teoricamente no campo da psicologia social e vê a aprendizagem como uma construção individual de aquisição, armazenamento (na memória) e transformação de informação; a segunda, socorrendo-se sobretudo dos paradigmas teóricos da sociologia, apresenta a aprendizagem como um processo contextual e social no qual o empreendedor aprende continuamente em interação com o ambiente em geral.

Embora não se evidenciem claras demarcações, nas duas perspectivas teóricas, em relação às formas de conhecimento empreendedor, é possível perceber que no quadro da teoria da cognição é valorizado o conhecimento explícito obtido através de modelos de educação mais formalizados.

Dentro da teoria da aprendizagem empreendedora, reconhece-se que a aprendizagem é influenciada por aspetos socioculturais e contextuais e interliga diferentes domínios da vida dos indivíduos. Assume-se, igualmente, que os conhecimentos e competências empreendedores são criados e transformados pelo envolvimento em práticas sociais. Isto implica um processo dinâmico em que a educação não seja descontextualizada da prática (Bourdieu, 2002[1972]), já que a participação está no coração da aprendizagem, do conhecimento e da identidade empreendedores (Cope, Down, 2010).

No entanto, o acionamento concetual da aprendizagem empreendedora tornou-se problemático, o que se encontra intimamente relacionado, por sua vez, com propostas de definição que incorporam manifestamente os contributos da teoria do empreendedorismo. Por exemplo, Politis (2005) entende a aprendizagem empreendedora como um processo que facilita o desenvolvimento do conhecimento necessário para ser eficaz na criação e gestão de novas empresas. O seu estudo realça a aprendizagem empreendedora como um processo experiencial através do qual os indivíduos empreendedores continuamente desenvolvem conhecimento empreendedor ao longo das suas vidas profissionais (Politis, 2005). Minniti e Bygrave (2001) definem o empreendedorismo como um processo de aprendizagem no qual a aprendizagem empreendedora é descrita como sendo gerada, pelo menos em parte, pelo reforço da crença em determinadas ações devido aos seus resultados positivos. Os autores mobilizam um conceito de empreendedorismo que abarca um processo de aprendizagem e, por conseguinte, defendem que a teoria do empreendedorismo exige uma teoria da aprendizagem. Outros autores colocam a tónica na aprendizagem empreendedora como um processo de aprendizagem ao longo da vida por via do qual o conhecimento é moldado e revisto continuamente sempre que uma nova experiência ocorre (Sullivan, 2000). Com base na teoria de Kolb (1984), a aprendizagem empreendedora pode ser concebida como um processo experiencial, no qual os indivíduos desenvolvem o conhecimento através de quatro habilidades distintas: experiência, reflexão, pensamento e ação (Johannisson *et al.*, 1998). Adotando a mesma linha de pensamento, vários autores assumiram que a aprendizagem empreendedora é um processo através do qual as pessoas adquirem, assimilam e organizam o conhecimento recentemente formado com as estruturas

pré-existentes, e compreendem a forma como a aprendizagem afeta a ação empreendedora (Corbett, 2007, 2005; Cope, 2005; Warren, 2004). A aprendizagem empreendedora é encarada como um fenômeno dinâmico extremamente complexo (Warren, 2004).

No âmbito de um estudo educacional, Rae (2009) explica a aprendizagem empreendedora como a aprendizagem para reconhecer e agir sobre as oportunidades e interagir socialmente para iniciar, organizar e gerir empresas. Este processo assume uma dupla conotação que está relacionada tanto com a aprendizagem para se comportar com a aprendizagem através de forma empreendedora. A aprendizagem deve ser relacional, autêntica, relevante, útil e produtivamente compartilhada (Rae, 2009).

Perante este rol de definições, é possível perceber a existência de uma forte relação entre aprendizagem e processo empreendedores. No geral, estas definições evidenciam a aplicação de diferentes quadros de referência teóricos para a compreensão do fenômeno, debruçando-se mais sobre questões específicas – por exemplo, a aprendizagem empresarial (Berglund *et al.*, 2007), a aprendizagem que orienta os empreendedores na busca de novas oportunidades (Franco, Haase, 2009), como é que os empreendedores acumulam e atualizam o conhecimento (Minniti, Bygrave, 2001), a aprendizagem para trabalhar de formas empreendedoras (Rae, 2000), a aprendizagem experienciada pelos empreendedores durante a criação e desenvolvimento de pequenas empresas – do que propriamente sobre os estilos ou formas de aprendizagem que podem ser descritos como empreendedores (Cope, 2005). Esta multiplicidade de definições em torno deste conceito evidencia claramente que subsiste ainda um conhecimento e compreensão limitados da interação entre a aprendizagem e o empreendedorismo e; por outro lado, em geral, este processo mantém-se como uma das áreas mais negligenciadas da investigação em empreendedorismo (Deakins, 2000).

A ausência de pressupostos teóricos sobre empreendedorismo largamente aceites, em articulação com a ampla diversidade de perspetivas e a fragmentação na literatura, continua a constranger o seu desenvolvimento teórico. Como vimos atrás, a teoria do empreendedorismo tem sido tradicionalmente dominada pelo pensamento económico de Schumpeter (1934) e Kirzner (1973), que sublinharam a importância da aprendizagem no processo empreendedor. No entanto, a contribuição da economia para a compreensão social e humana dos processos de empreendedorismo e da aprendizagem é

limitada (Binks, Vale, 1990), ao passo que as ciências humanas, sociológicas e psicológicas começaram a dar um importante contributo para a compreensão do comportamento empreendedor (Mitchell *et al.*, 2002).

A aprendizagem constitui um processo através do qual os atores sociais adquirem novo conhecimento, incluindo habilidades e competências específicas, pela experiência ou observação dos outros, as quais são assimiladas e organizadas com o conhecimento anterior na memória e tornadas disponíveis para o uso em ações rotineiras ou não habituais (Holbcomb *et al.*, 2009). Também pode ser entendida como um processo emergente de atribuição de sentido, no qual as pessoas desenvolvem a capacidade de agir de forma diferente através do conhecimento, da ação e da compreensão do porquê (Mumford, 1995). Através da aprendizagem as pessoas constroem sentido via experiência e criam uma nova realidade no contexto da interação social (Weick, 1995).

Assim, a aprendizagem empreendedora é o resultado de um processo dinâmico de construção de sentido que não é apenas cognitivo e comportamental, mas também é afetivo e holístico (Cope, 2005; Gibb, 2002). Envolve um processo dinâmico de consciencialização, reflexão, associação e aplicação que envolve a transformação da experiência e do conhecimento em resultados da aprendizagem funcionais (Rae, 2006) onde o processo se refere à lógica de explicar a relação causal entre as experiências prévias dos empreendedores e o desempenho de uma empresa subsequente (Politis, 2005). Trata-se de um processo de aprendizagem ao longo da vida que ocorre tanto ao nível pessoal como ao nível social (Rae, 2007). Com efeito, a aprendizagem empreendedora remete para um processo complexo e interligado com uma abordagem um pouco *ad hoc* de aprendizagem formal e fortemente dependente da aprendizagem experiencial (Warren, 2004).

Independentemente dos posicionamentos teóricos adotados pelos diferentes autores, o que parece inegável neste conjunto de constructos da aprendizagem empreendedora é a sua ligação profunda às teorias da aprendizagem experiencial. Aspeto que é compaginável com o pressuposto epistemológico segundo o qual muita da aprendizagem que ocorre dentro de um contexto empreendedor é experiencial por natureza (Minniti, Bygrave, 2001; Sarasvathy, 2001; Sullivan, 2000; Collins, Moore, 1970).

Entende-se a aprendizagem experiencial como um processo por meio do qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência

(Kolb, 1984). Este tipo de aprendizagem pode produzir novos padrões de comportamento, estruturas de julgamento e mecanismos generativos para a ação (Holcomb *et al.*, 2009). Tal aprendizagem não pode ser separada do contexto específico, ou seja, o contexto organizacional em que esta ocorre, até porque está intensamente imbricada no contexto de aplicação que corresponde ao modo de produção de conhecimento (Gibbons *et al.*, 1994). Segundo Kolb (1984) é possível distinguir duas dimensões básicas e interligadas da aprendizagem experiencial: (i) a aquisição (compreensão) que corresponde à experiência empreendedora; e (ii) a transformação que é equivalente ao conhecimento empreendedor.

Com base nestes pressupostos, vários autores questionam a pertinência da educação como espaço privilegiado para a aprendizagem empreendedora. Muito embora se reconheça que os contextos educativos e de formação podem ter um papel importante no desenvolvimento cultural e pessoal dos estudantes, prevalece a visão de que conhecimento e desenvolvimento de competências sobre e para o empreendedorismo, a “arte” da prática empreendedora, é aprendida principalmente no ambiente de negócios, mais através da experiência indutiva, prática e social do que no ambiente educativo (Gorman *et al.*, 1997). Este debate coloca necessariamente em destaque, no plano analítico, os contributos que apontam para a aprendizagem mais como uma experiência situada e ativa do que como um processo educacional e teórico, merecendo especial atenção as considerações sobre a identidade social emergente do empreendedor, a par das experiências sociais e contextuais que moldam a identidade e a aprendizagem (Jack, Anderson, 1999).

Poucos esforços de renovação teórico-metodológica têm sido feitos para compreender a aprendizagem empreendedora através da educação. A relação entre ambas tanto tem sido assumida como contestada. Uma exceção foi o trabalho desenvolvido por Alan Gibb (1993, 2002, 2005). Ao analisar a aprendizagem empreendedora a partir de uma perspetiva histórica e estrutural, ou seja, na relação com a missão e o legado histórico do ensino superior e nos desenvolvimentos económicos e sociais do seu tempo, o autor fornece um novo dispositivo teórico-concetual para explorar a relação entre a aprendizagem empreendedora e o ensino superior. Sem avançar com uma definição precisa do que entende por aprendizagem empreendedora, Gibb (1993, 2002) sustenta que o conceito de

empreendedorismo pode ser operacionalizado de forma mais adequada, no contexto educacional, a partir de vários comportamentos empreendedores fundamentados por determinadas competências e atributos. Tais comportamentos podem ser exibidos nos mais variados contextos e organizações. Para o autor, a busca da fonte de incerteza e complexidade deve começar dentro do quadro da globalização, que irá fornecer o principal contexto para a aprendizagem do empreendedorismo.

O debate ontológico do paradigma do empreendedorismo implica a exploração de visões mais abrangentes da aprendizagem do que aquelas frequentemente encontradas nas escolas de negócios que tenham em consideração questões como: (i) os aspectos culturais, sociais e contextuais da aprendizagem; (ii) a organização do conhecimento; (iii) as fontes de aprendizagem e a capacidade de aprender como aprender de forma diferente e a partir de fontes diversas; (iv) a relação da pedagogia aos comportamentos e sentimentos ligados a uma “forma de vida”; (v) a ampliação do conhecimento de base e o questionamento da sua integração; e (vi) a importância das influências volitivas, afetivas e cognitivas na aprendizagem e a sua ligação com a inteligência emocional (Gibb, 2002).

Adotando uma posição holística, esta proposta de conceptualização recai num entendimento da aprendizagem empreendedora como processo de aprendizagem social. As teorias da aprendizagem social (Wenger, 2000; Love, Wenger, 1998) e da prática (Bourdieu, 2002 [1972]) que servem de referência ao autor, ambas posicionadas no campo das ciências sociais, permitem-lhe dissolver a distinção entre aprendizagem cerebral e aprendizagem prática e colmatar a lacuna entre as abordagens tácitas e explícitas da aprendizagem. Permitem, igualmente, regeitar a noção de que a aprendizagem necessita de ser descontextualizada da prática para se tornar académica. Há um claro reconhecimento de que a aprendizagem pode ocorrer fora da instrução formal e intencional. Especificamente na área da educação em empreendedorismo, como salienta Gibb (2002), isto exige envolver os estudantes numa “comunidade de prática”, bem como desenhar “organizações de aprendizagem” que construam uma comunidade de aprendizagem com os principais *stakeholders*, conduzindo à formação da identidade, acesso a um conhecimento mais amplo, à prática social e à familiarização com os valores e sentimentos primordiais.

2. Aprendizagem empreendedora no contexto académico

Nos últimos anos, o ensino superior moveu-se para o centro do debate europeu sobre a aprendizagem empreendedora. Em prol de uma agenda europeia para o crescimento económico e criação de emprego, o empreendedorismo é assumido como eixo estratégico das políticas públicas na Europa, como já referimos. Muitos países, entre os quais Portugal, têm lançado iniciativas políticas para promover o empreendedorismo no ensino superior. Várias universidades disponibilizam hoje programas educativos (e.g., unidades curriculares, cursos de graduação e pós-graduação, formação avançada, cursos de curta duração) e infraestruturas de apoio à atividade empreendedora (e.g., centros de empreendedorismo, gabinetes de transferência de tecnologia, gabinetes de propriedade intelectual, incubadoras) no contexto académico. De realçar, contudo, que se regista uma diferença substantiva tanto ao nível da evolução e prática deste tipo de educação nos diferentes países europeus, como ao nível da abordagem institucional¹.

Assim, a profusão do empreendedorismo na agenda política europeia e o crescimento da oferta educativa reacenderam a discussão académica sobre o papel do ensino superior na promoção do empreendedorismo. Questões sobre o tipo e o grau de envolvimento da universidade com a aprendizagem empreendedora começaram a emergir.

Vários estudos têm traçado os desenvolvimentos da educação em empreendedorismo no ensino superior a nível europeu (NIRAS consultants, 2008; DG-Enterprise and Industry, 2008; Pittaway, Cope, 2007; Matlay, Carey, 2007; Gibb, 2002; Gorman *et al.*, 1997) e nacional² (Redford, 2013). Estes estudos abarcam um corpo substancial de investigação sobre vários temas como a pedagogia no currículo, o mapeamento da oferta

1 A este propósito, vale a pena referir que em Portugal, a estratégia para o reforço do empreendedorismo no ensino superior está ligada, sobretudo, à inovação, transferência de tecnologia e criação de empresas. Tal prende-se com o facto de a prática educativa em empreendedorismo ser muito recente no contexto académico português.

2 A investigação sobre esta temática não tem sido alvo de grande investimento em Portugal. Os estudos sobre empreendedorismo no ensino superior têm-se focado, sobretudo, na identificação dos fatores preditores da intenção empreendedora dos estudantes, abarcando uma grande variedade de perspetivas teóricas e metodológicas (Marques, Moreira, 2013; Raposo *et al.*, 2009; Teixeira, 2008).

educativa em empreendedorismo, as atividades extracurriculares, o papel da educação em empreendedorismo nas universidades e o impacto das filosofias departamentais.

Uma questão recorrente de debate tem sido o conceito básico de empreendedorismo aplicado aos processos de aprendizagem no ensino superior. Embora se reconheça, em geral, que o empreendedorismo ou parte dele pode ser ensinado (Henry *et al.*, 2005), permanece, ainda uma forte discordância sobre algumas questões de definição cruciais, em particular em torno de alguns conceitos-chave como empreendedorismo, iniciativa empresarial e saber quem é o empreendedor (Nabi, Holden, 2008; Gartner, 1990; Herbert, Link, 1989).

Talvez de forma não surpreendente, a ambiguidade e incerteza em torno destes conceitos conduz a uma aplicação confusa na literatura dos termos *educação em empreendedorismo* (*entrepreneurship education*) e *educação empresarial* (*enterprise education*) (Mwasalwiba, 2010; Nabi, Holden, 2008), que assumem diferentes significados consoante o contexto educacional.

Estes problemas de definição não resolvidos têm efeitos sobre a compreensão dos propósitos do empreendedorismo como área de estudos. De facto, verifica-se uma tentativa de definir a educação em empreendedorismo a partir dos seus supostos resultados de aprendizagem (e.g., educação para, sobre e através do empreendedorismo). Assim, há autores que veem a educação nesta área num sentido mais restrito, mais orientada para estudantes/diplomados que estão num processo de criação ou de tentativa de criação do seu próprio negócio/empresa, exclusivamente associada à aprendizagem de competências funcionais para criação de empresas, formação de novos negócios, reconhecimento de oportunidades e gestão de pequena propriedade. Entretanto, outros autores preferem utilizar o termo num sentido mais abrangente para se referirem a um processo educativo (ou de aprendizagem) que visa desenvolver atitudes, comportamentos e intenções dos atores sociais em relação ao empreendedorismo como opção profissional possível (Co, Mitchel, 2006) ou como valorização do seu papel na comunidade (Matley, 2005), no sentido de criação de um espírito ou competências pessoais em empreendedorismo (Fayolle, Klandt, 2006).

Numa tentativa de superação destas duas abordagens, alguns autores sustentam que este tipo de educação deve contemplar o desenvolvimento de um largo espectro de comportamentos, atributos e competências de

vida (e.g., flexibilidade, adaptação e capacidade para lidar com a incerteza), como uma espécie de abordagem de “iniciativa para a vida” que a maioria dos estudantes possuiria, independentemente da área disciplinar de estudos.

Um outro tópico de debate prende-se com a aquisição e desenvolvimento de competências empreendedoras pelos estudantes no ensino superior. Entre os principais tópicos de discussão, destacam-se o posicionamento da educação em empreendedorismo/educação empresarial no currículo (Pittaway, Cope, 2007), a natureza das competências empreendedoras e o papel das competências e atributos empreendedores (Gibb, 2005), o desenvolvimento de competências em intra-empreendedorismo (Bjornali, Storen, 2012), a posição das competências empreendedoras no amplo debate respeitante às competências genéricas, transferíveis e de empregabilidade (Pring, 2004) e os métodos de ensino-aprendizagem adequados para o seu desenvolvimento (Jones, Matlay, 2011; Hartshorn, Hannon, 2005).

No entanto, o desenvolvimento de um entendimento claro sobre o significado do conceito de competências empreendedoras tem sido difícil de alcançar devido à ambiguidade da terminologia empregada na literatura sobre educação empresarial e competências em geral. Há uma grande variedade de perspetivas em relação às competências de negócios, competências de empreendedorismo e competências empreendedoras. Também se confirma a sobreposição da noção de competências empreendedoras e da noção de competências transferíveis e genéricas (Lean, 2012).

A necessidade de uma maior clarificação levou Hartshorn e Hannon a avançarem com uma proposta de definição das competências empreendedoras como o “conjunto de competências dentro de um contexto particular com o propósito de desenvolver os estudantes enquanto pessoas empreendedoras com potencial de criarem uma nova empresa ou negócio” (2005: 3). Significa isto que as competências empreendedoras podem ser diferenciadas pelo seu propósito de criar pessoas empreendedoras e/ou novas empresas. Além disso, estas competências advêm de uma variedade de contextos pessoais e organizacionais, incluindo a vida pessoal do estudante, uma empresa start-up, uma organização existente ou um ambiente comunitário (Hartshorn, Hannon, 2005).

Uma multiplicidade de investigações centradas no ensino superior procurou identificar e/ou sistematizar competências fundamentais para o empreendedorismo. Kirby (2004) sugere que os futuros empreendedores necessitam de aprender conhecimentos e competências tradicionais para observar, descrever e analisar, mas também devem ter a capacidade de identificar oportunidades, assumir a responsabilidade para agir sobre elas em ambientes incertos e ambíguos e iniciar a mudança como consequência da ação. Birch (2004) afirma que, para aprender empreendedorismo, é fundamental ensinar aos estudantes competências de gestão e competências para a criação de produtos ou serviços. Também Gibb (2005), uma referência incontornável nesta temática, sublinha que os estudantes não podem apenas desenvolver competências genéricas, como comunicação e apresentação; devem, acima de tudo, aprender comportamentos, competências e atributos empreendedores que são necessários em todos os níveis da sociedade para lidarem com a mudança e a incerteza. Nesta linha de argumentação, a aprendizagem em empreendedorismo não se restringe aos cursos de empreendedorismo e, como tal, pode ocorrer em qualquer curso ou contexto.

Focando-se na universidade, Gibb (2005) identifica como competências-chave a persuasão e a negociação. Realça, igualmente, a importância de atributos pessoais, designadamente a perseverança e a autoconfiança, juntamente com características comportamentais como a busca de oportunidades e a resolução criativa de problemas. Uma contribuição importante deste trabalho refere-se ao facto de destacar que uma conceptualização estreita de competências empreendedoras pode ser insuficiente para obter uma visão abrangente do que o autor apelida de “mundo da vida” do empreendedor. Assim, ser uma pessoa empreendedora em qualquer contexto é tanto uma questão de atitude, como de autoperceção e formas de trabalhar, pois envolve competências práticas específicas. Para a concretização deste propósito, Nabi *et al.*, (2010) sublinham o papel-chave de transição que o ensino superior pode desempenhar em termos de formação da identidade empreendedora dos estudantes.

Dada a abrangência e diversidade de resultados esperados da educação em empreendedorismo (e.g., criação de empresas, educação geral, educação em negócios, melhoria da empregabilidade ou competências empreendedoras), é bastante surpreendente a escassez de investigações

que avaliem sistematicamente o impacto dos cursos sobre a atividade empreendedora subsequente (Mwasalwiba, 2010; Pittaway, Cope, 2007). Na verdade, a literatura que tenta relacionar a educação formal em empreendedorismo com o desempenho empreendedor é praticamente inexistente. Uma exceção na investigação é aquela que analisa o impacto da educação nas intenções empreendedoras, em termos da visão dos estudantes sobre a atratividade e viabilidade de criação de um negócio (Krueger, 2003; Peterman, Kennedy, 2003).

Muito recentemente, o primeiro estudo europeu sobre esta matéria (EC, 2012b) concluiu que embora a educação em empreendedorismo aumentasse a consciencialização das opções profissionais na área do empreendedorismo e reforçasse a compreensão sobre o risco e outros fatores inerentes a esta atividade, tal não se traduzia materialmente na propensão de curto prazo para a ação empreendedora. Dito de outra forma, os diplomados com competências em empreendedorismo eram suscetíveis de estar mais bem informados sobre as suas escolhas, mas estas podiam ser realizadas numa fase subsequente da sua trajetória profissional.

O reconhecimento de que a educação em empreendedorismo é um processo natural de aprendizagem para o trabalho de forma empreendedora tem-se tornado cada vez mais evidente (Blenker *et al.*, 2011; Rae, 2005), através da identificação e da ação sobre as oportunidades que ocorrem nas atividades quotidianas e, tanto quanto possível, em complementaridade com a educação formal (Gibb, 2002). O processo de convergência entre a aprendizagem empreendedora e a educação em empreendedorismo tem sido gradual. Aceita-se, por um lado, que a educação pode fornecer a consciencialização cultural, o conhecimento e as competências adequadas para o empreendedorismo; mas, por outro, rejeita-se que a aprendizagem ativa e experiencial do empreendedorismo possa ser desenvolvida dentro do ambiente educativo formal, uma vez que os seus valores de aprendizagem prática e emergente desafiam a cultura académica de “controlo burocrático” que privilegia o conhecimento programado (Rae, 2009; Gibb, 2002).

À luz destes desenvolvimentos teóricos, parece evidente que o debate sobre a educação em empreendedorismo, nos últimos anos, se deslocou dos conteúdos do ensino para os processos de aprendizagem. Desde logo, assiste-se a uma convergência de muitos académicos em relação à vertente comportamental e cultural do empreendedorismo (Fayolle, 2006) que

descarta a visão estrita da criação de empresas como o único objetivo da aprendizagem. Contribui também para isso um entendimento generalizado de que o propósito geral da educação em empreendedorismo no ensino superior não é apenas a transferência de conhecimento, mas também o desenvolvimento pessoal e de competências empreendedoras. A lógica subjacente tende a ser a da preparação para o mercado de trabalho de uma mão-de-obra empreendedora e da relevância das competências e atributos empreendedores da promoção da empregabilidade.

3. Estratégias pedagógicas e aprendizagens empreendedoras

3.1. Das estratégias pedagógicas inovadoras

As abordagens pedagógicas da educação em empreendedorismo podem ser desenvolvidas tanto a nível organizacional como programático. Os estudantes necessitam de programas educativos que suportem uma diversidade de aplicações que muitas vezes são não planeadas, emergentes, de curto prazo e não sequenciais, ou seja, empreendedoras (Gibb, 2002).

Se, por um lado, não é possível ignorar o papel da educação superior na acomodação de diferentes modos de aprendizagem, também, por outro lado, importa considerar os limites dos atuais sistemas educativos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem inovadoras que fomentem competências e capacidades empreendedoras nos estudantes.

Com efeito, um dos principais desafios das universidades consiste na seleção das metodologias e técnicas pedagógicas potenciadoras de uma aprendizagem empreendedora. A este respeito, Gorman *et al.* (1997) realçam a importância de uma adequação suficiente entre o estudante, o currículo e a abordagem pedagógica com vista a garantir que a aprendizagem é efetiva e aplicável.

A nível pedagógico, distinguem-se grosso modo dois métodos de ensino: métodos tradicionais (em sala de aula) e métodos inovadores (mais orientados para a ação). Estes últimos, segundo Bennett (2006), são aqueles que requerem um instrutor/professor que facilite a aprendizagem e aplique métodos que capacitem os estudantes para a autodescoberta.

No entanto, a maioria dos cursos em empreendedorismo opta sobretudo pelo uso de métodos tradicionais (e.g., mais expositivos como aulas,

leituras, estudos de caso, discussões de grupo) e menos efetivos em termos de influência de atitudes, comportamentos e competências empreendedoras. Da parte dos acadêmicos, o entendimento geral é o de que os estudantes mais orientados para o autoemprego necessitam de uma abordagem de ensino mais prática e baseada na ação do que de métodos passivos ou tradicionais, ainda que alguns autores (Fiet, 2000) recomendem que não é prudente abandonar completamente os ensinamentos teóricos.

Inúmeras tentativas têm sido realizadas para implementar novas estratégias de aprendizagem mais inovadoras em linha com o modo de produção de conhecimento, o qual é desenvolvido no contexto de aplicação, transdisciplinar, heterogêneo, heterárquico e transitório, socialmente responsável e reflexivo (Gibbons *et al.*, 1994). As estratégias pedagógicas mais utilizadas neste contexto suportam-se essencialmente na teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984). Tais estratégias tentam a demonstrar que a educação em empreendedorismo pode ter impacto na consciencialização e perceção dos estudantes ao potenciar o envolvimento em oportunidades de “vida real” através de formas experienciais de aprendizagem.

O conteúdo destes cursos de empreendedorismo varia amplamente, abrangendo o uso de estudos de caso, simulações (Hindle, Anghren, 1998), tentativa e erro, pensamento divergente (Sternberg, Lubart, 1999) e diferentes abordagens práticas como jogos e competições, configuração de uma verdadeira pequena empresa, *workshops*, apresentações e visitas de estudo (Keogh, Galloway, 2006). A nível organizacional, concentram-se no *e-mentoring* (Ridder, Van der Sijde, 2003), projetos de consultadoria em pequenas empresas (Brindley, Ritchie, 2000), estágios e experiências profissionais (Westhead *et al.*, 2000), entre outros.

Outras abordagens emergem: é o caso do modelo dos quatro-estágios do processo empreendedor de Heinonen e Pikkijoki (2006), que, ligado aos comportamentos, atributos e habilidades, introduz uma abordagem empreendedora dirigida para a educação que foi baseada nos ciclos de aprendizagem experiencial, como uma nova atividade que produz nova experiência e novo pensamento através da reflexão. Também Atherton (2007) desenvolveu um modelo de cinco estágios de pré-criação de uma nova empresa que mapeia as fases desde a consciencialização até ao envolvimento e identifica as questões e as áreas de desenvolvimentos pessoal. Estes são alguns exemplos ilustrativos de uma abordagem de aprendiza-

gem-ação enquanto processo de investigação estruturado e colaborativo levado a cabo através do questionamento, ação, partilha de experiências e reflexão sobre a resolução de problemas em situações práticas (Rae, 2009).

Uma outra estratégia possível consiste na aprendizagem baseada em problemas, i.e., a aprendizagem é centrada no estudante com os educadores a desempenharem principalmente o papel de facilitadores (Bennett, 2006). Trata-se de um tipo de pedagogia que pode estimular significativamente a autoeficácia dos estudantes e a sua capacidade para lidar com a incerteza, ambas características-chave dos empreendedores bem-sucedidos. Do mesmo modo, a educação em planeamento de negócios também tem sido usada em diferentes ambientes académicos com base no pressuposto que os estudantes que aprendem a planear tendem a demonstrar um aumento de domínio, conhecimento e compreensão que irá ajudá-los no processo de criação de uma nova empresa (Honing, 2004).

Assim, a adoção de abordagens pedagógicas de empreendedorismo mais inovadoras ao nível do ensino superior está intimamente ligada a formas de aprendizagem contextualizadas na prática e ao envolvimento de diferentes *stakeholders* (e.g., empresários, ex-alunos e outros profissionais) que possam transmitir conhecimento e ser modelos de influência para os estudantes.

3.2. Aprendizagem empreendedora formal, não formal e informal

Apesar do vasto leque de definições sobre os diferentes tipos de educação ou aprendizagem (formal, não formal e informal), é difícil encontrar uma definição universal que as relacione com o empreendedorismo.

Na realidade, as tentativas de definição destes termos são referenciadas como problemáticas, fluidas, rivais, contestadas e contraditórias. A fronteira entre as aprendizagens formal, não formal e informal só pode ser significativamente delimitada a contextos particulares e para propósitos específicos (Colley, Hodgkinson, Malcom, 2003). Por exemplo, a Comissão Europeia (EC, 2000) apresenta uma classificação própria na qual entende que: (i) a aprendizagem formal conduz a uma certificação e é geralmente fornecida por uma instituição de educação ou formação; (ii) a aprendizagem não-formal não conduz necessariamente a certificados formais e

decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação, mas é um processo estrutural e intencional do ponto de vista do aprendente; (iii) a aprendizagem informal pode ou não, ser intencional e é resultado das atividades diárias relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer.

Illeris (2009) explorou as barreiras entre os espaços de aprendizagem para colmatar a lacuna entre a aprendizagem que ocorre dentro e a que ocorre fora da instrução escolar. Isto permitiu-lhe identificar os cinco principais espaços de aprendizagem na sociedade contemporânea, a saber: aprendizagem quotidiana; aprendizagem escolar e educacional; aprendizagem profissional; aprendizagem baseada em interesses; aprendizagem baseada na internet.

Nos planos científico e político, as reflexões sobre as formas e espaços de aprendizagem têm sido atravessadas por amplos debates pautados por controvérsias e pela manifesta incapacidade de gerar consensos em torno destes conceitos. Um dos problemas identificados tem sido a falta de reconhecimento de que os elementos da aprendizagem formal e informal estão presentes em praticamente todas as situações em que a aprendizagem ocorre. A questão mais importante não é a delimitação das fronteiras entre os diferentes tipos de aprendizagem, mas a inter-relação das dimensões de formalidade e informalidade em situações particulares (Colley, Hodkinson, Malcom, 2003).

Face à fragmentação teórica de um campo em construção, verifica-se uma manifesta dificuldade em encontrar quadros teórico-conceituais para a compreensão da relação entre empreendedorismo e as aprendizagens formal, não formal e informal. Em geral, este assunto tem sido pouco explorado na pesquisa científica, apesar da crescente importância que lhe tem vindo a ser conferida na agenda política europeia³. Contudo, alguns contributos podem ser encontrados na literatura sobre negócios

3 Em 2006, a Comissão Europeia reconheceu que a competência em empreendedorismo é desenvolvida tanto em contextos formais como não formais (e.g., trabalho juvenil e diversas formas de participação na sociedade) (EC, 2006). Mais recentemente, no *Plano de Ação Empreendedorismo 2020*, a Comissão fez um apelo aos Estados-membros para a necessidade de promover o empreendedorismo fora dos programas formais de ensino, estimulando os jovens a desenvolver competências empreendedoras através de aprendizagens informais e não formais como o voluntariado, associativismo, atividades extracurriculares, entre outras. Aí é admitida, também, a necessidade de criação de instrumentos para a validação e

familiares. Vários estudos sobre esta temática apontam para o papel de influência dos pais empresários na decisão subsequente dos filhos de se tornarem empreendedores (Kirkwood, 2007). Segundo Holcomb *et al.*, (2009), a aprendizagem empreendedora que desenvolve e fortalece esses conhecimentos e competências provém de três fontes: (i) a experiência direta; (ii) a observação das ações e consequências dos outros; (iii) e as fontes explícitas codificadas como livros, artigos, etc. Noutro plano, Rae (2006) observou que a aprendizagem empreendedora ocorre e pode ser interpretada por referência a três fatores: (i) a emergência pessoal e social do empreendedor; (ii) a aprendizagem contextual que leva ao reconhecimento e ao acionamento das oportunidades em situações especializadas; e (iii) a iniciativa empresarial negociada que inclui processos de participação e iniciativa empresarial conjunta, mudança de papéis ao longo do tempo e envolvimento em redes de relacionamento externo.

Com efeito, pode dizer-se que os níveis de afeição e disposição em relação empreendedorismo advêm de um longo processo de aprendizagem numa variedade de contextos de socialização (familiar, sociabilidades, trabalho, escola, etc.), que constantemente se vão atualizando. Não dependem apenas das dinâmicas de ensino-aprendizagem (que têm no contexto educativo o seu espaço privilegiado), mas também das modalidades de relacionamento dos estudantes numa variedade de ambientes. A educação, como “experiência global”, passa a incorporar também práticas diversificadas, desencadeadas pelo envolvimento de diversos agentes educativos e *stakeholders* em contextos de socialização, que não estão apenas restritos aos professores e aos planos formais de ensino e aprendizagem, ainda que estes continuem a ser relevantes (Cairns, Marques, Moreira, Veloso, 2014).

Se, por um lado, a família pode influenciar positivamente os valores e atitudes em relação ao empreendedorismo; por outro, a escola, os locais de trabalho, as redes de sociabilidades/amigos, entre outros, podem fornecer o suporte cultural e pessoal para o desenvolvimento de comportamentos e mentalidades empreendedores dos estudantes através da criação de espaços de empreendedorismo. Significa isto que a aquisição de

reconhecimento das experiências de ensino-aprendizagem não formais e informais (EC, 2012a).

conhecimento, competências e atitudes empreendedoras pode ser desenvolvida no contexto do sistema educativo formal institucionalizado (e.g., disciplinas, cursos, formação avançada, estágios curriculares, mentoria/aconselhamento, incubação), mas também pode ser encorajada de muitas outras maneiras, a partir de estratégias não formais e informais de aprendizagem, como sejam: estágios profissionais, experiências de mobilidade curricular, participação em associações diversas, voluntariado, iniciativas de organização (e.g., seminários, concurso de ideias, prémios) apoio a eventos científicos, culturais e sociais, entre outras (Cairns, Marques, Moreira, Veloso, 2014). Todos estes contextos podem ser vistos como um campo para a interação das aprendizagens empreendedoras formal, não formal e informal dos estudantes.

Ainda que a articulação com o domínio formal da aprendizagem seja relevante, tal como foi exposto até aqui, é importante referir que o presente estudo visa, fundamentalmente, restituir visibilidade às experiências e iniciativas de aprendizagem empreendedoras não formais e informais. Estas são ainda pouco aprofundadas na literatura e, sobretudo, é insuficiente ou escasso o conhecimento substantivo dos seus impactos na preparação dos estudantes/diplomados para o mercado de trabalho e no contributo para a dinamização de redes e parcerias de cooperação para a transferência de tecnologia e conhecimento indispensáveis à economia e à sociedade.

PARTE II

RESULTADOS DO PROJETO LINK.EES

CAPÍTULO 4

APRENDIZAGENS EMPREENDEDORAS E *STAKEHOLDERS* ACADÉMICOS

ANA PAULA MARQUES, RITA MOREIRA, ANA ISABEL COUTO E PAULA ROCHA

A vertente quantitativa do estudo teve como ponto de partida a seleção de responsáveis dos programas de empreendedorismo e infraestruturas de suporte existentes nas Instituições de Ensino Superior público nacional (universitário e politécnico). Visou-se, sobretudo, um mapeamento extensivo através da aplicação de um inquérito *online* a todas as entidades envolvidas com iniciativas e experiências não formais e informais de empreendedorismo.

O ecossistema empreendedor do ensino superior público português foi analisado a partir de três dimensões fundamentais: (i) caracterização dos perfis dos *stakeholders* envolvidos; (ii) balanço das iniciativas e projetos de empreendedorismo realizado no período entre 2007 e 2013; (iii) perspetivação das dinâmicas de cooperação e parcerias estabelecidas na conceção e implementação das principais iniciativas e projetos de aprendizagens empreendedoras não formais e informais. Passamos de seguida à exposição da informação obtida mais relevante.

1. Perfis dos *stakeholders* académicos

A vertente quantitativa do estudo teve como ponto de partida a seleção de responsáveis dos programas de empreendedorismo e infraestruturas de suporte existentes nas IES públicas que integram tanto as universidades como os institutos politécnicos.

Tabela 2: Quantificação das entidades participantes na Etapa I

N.º total de entidades identificadas	57
N.º total de entidades contactadas para preenchimento do inquérito por questionário (IQ)	57
N.º total de entidades participantes no IQ/inquiridas	41
Taxa de participação	72%

Procedeu-se a um mapeamento dos mesmos através de consulta das informações disponibilizadas na *internet* e respetivos *websites* institucionais, tendo sido criada uma base de dados com os principais atores-chave (no total de 57 entidades). Posteriormente, foi-lhes endereçado um pedido de preenchimento do inquérito *online*, cuja taxa de participação rondou os 72%, o que representa 41 entidades participantes no presente estudo. Pode-se dizer que se trata de uma participação muito expressiva do universo em análise, dada a natureza de sistematização dos *stakeholders* envolvidos no contexto académico em atividades empreendedoras.

O ecossistema empreendedor do ensino superior público português foi retratado a partir de um conjunto de variáveis consideradas relevantes, nomeadamente: distribuição geográfica, antiguidade, denominação organizacional, estatuto jurídico, serviços prestados, foco geográfico de atuação, dimensão das entidades (recursos humanos afetos) e avaliação do grau de autonomia e compromisso face às IES.

1.1 Localização, autodenominação e estatuto jurídico

A base de dados foi dividida por regiões de acordo com a Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS) II, permitindo uma primeira visualização da localização e presença mais significativa dos *stakeholders* académicos.

Conforme é possível observar pela análise da Figura 1, verifica-se uma maior concentração de *stakeholders* nas Regiões Norte, Centro e Lisboa. Este perfil de concentração é coincidente com o perfil de maior concentração populacional, empresarial e de maior desenvolvimento económico em geral. A Região de Lisboa reúne o maior número de *stakeholders* (22), sendo

seguida pela Região Norte (17) e pela Região Centro de Portugal (13). Existe uma relação entre estes dados e a localização do maior número de universidades e politécnicos no país, bem como com o nível das dimensões de cada estrutura. Esta informação é suportada por um estudo desenvolvido por Parreira e outros (2011) que destaca o facto de as estruturas de suporte ao empreendedorismo estarem localizadas, na sua maioria, junto aos grandes centros urbanos e estarem focadas no desenvolvimento de ideias e transferência de conhecimento de base tecnológica.

**Figura 1: Retrato dos *stakeholders* –
distribuição geográfica (2014)**

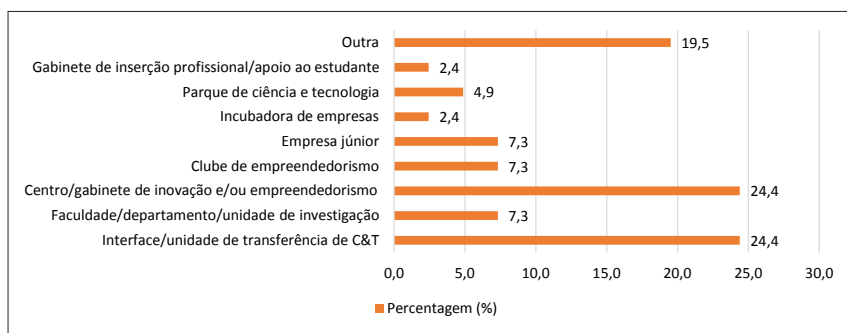


Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES

Quanto à forma como os atores se autodenominam, em termos de configuração organizacional, foi possível concluir que quase metade se define como uma interface/unidade de transferência de C&T (24,4%) e centro/gabinete de inovação e/ou empreendedorismo (24,4%). Por oposição, apenas uma minoria se autodefine como incubadora de empresas

(2,4%), sendo este facto revelador do menor enfoque de atuação destas entidades na terceira fase de aprendizagem empreendedora (mentorização e acompanhamento).

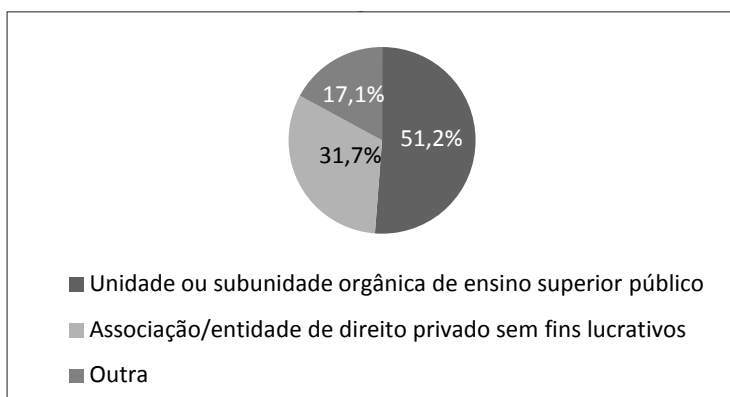
Gráfico 1: Retrato dos stakeholders – denominação organizacional



Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES

Relativamente ao estatuto jurídico, mais de metade assume o regime de unidade ou subunidade orgânica de ensino superior universitário/politécnico (51,2%), seguido de associações de direito privado sem fins lucrativos (31,7%).

Gráfico 2: Retrato dos stakeholders – estatuto jurídico

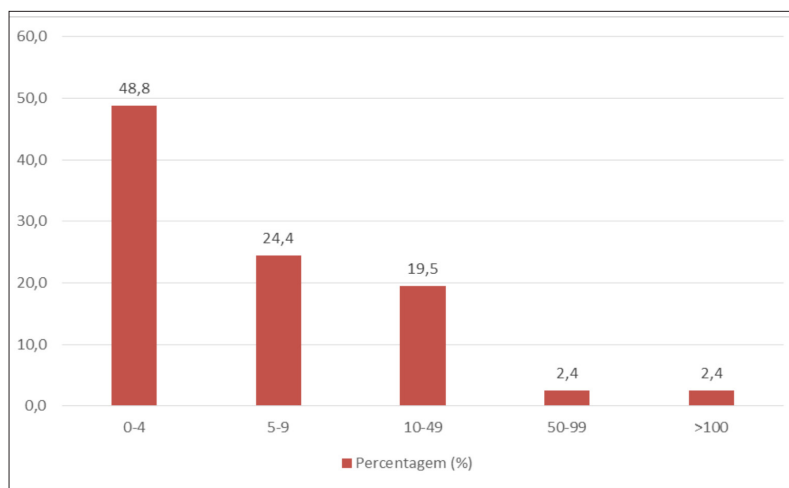


Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES

1.2 Entidades de pequena dimensão e jovens

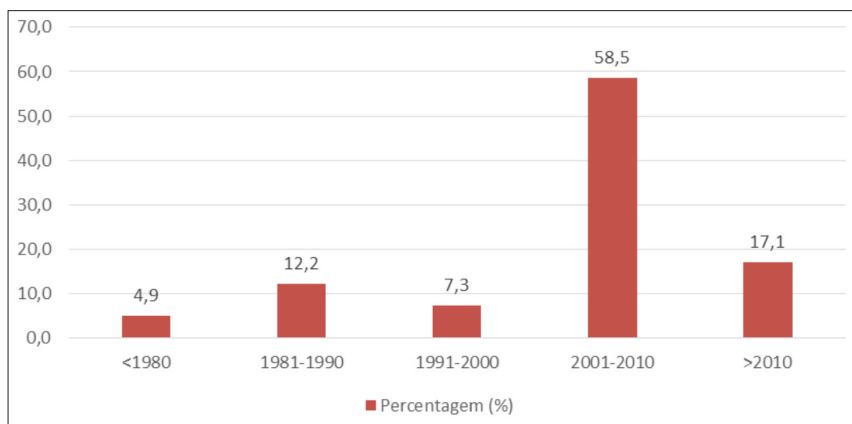
Estas entidades são maioritariamente de microdimensão, quando consideramos os recursos humanos afetos: 73,2% destas entidades concentram menos de dez colaboradores.

Gráfico 3: Retrato dos atores-chave – dimensão das entidades: recursos humanos afetos (2007-2013)



Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES

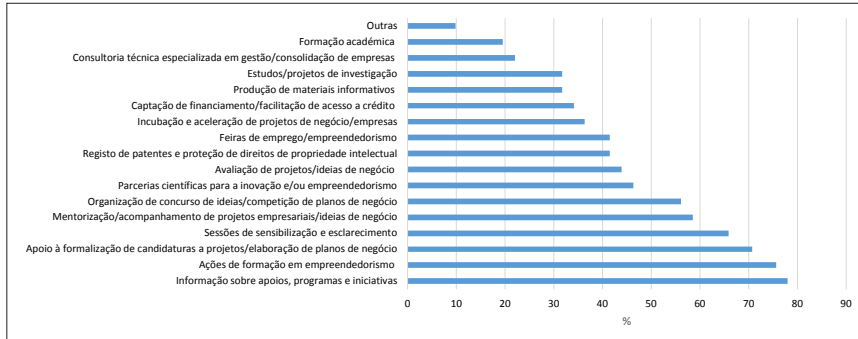
No que diz respeito à antiguidade das entidades responsáveis pelos programas de empreendedorismo e infraestruturas de suporte no âmbito das IES, foi possível constatar que mais de metade destas entidades surgiu na primeira década de 2000. Estamos, por isso, perante entidades relativamente jovens, cujo ano de arranque de atividade teve uma forte expressão entre 2001 e 2010. É de referir, neste contexto, que apenas 4,9% destas entidades surgiram antes dos anos 80. Em grande medida, poder-se-á argumentar que esta situação é consonante com os estímulos ao empreendedorismo nos normativos europeus e nacionais, bem como no incentivo às atividades de transferência de tecnologia e conhecimento por parte das IES e da empregabilidade dos seus diplomados, ou seja, do reforço da sua “terceira missão”.

Gráfico 4: Retrato dos stakeholders – antiguidade

Fonte: Inquérito online – projeto Link.EES

1.3 Tipologia de serviços disponibilizados e âmbito de atuação

Dos principais serviços disponibilizados por estes atores-chave, destacam-se os referidos pelos próprios: em primeiro lugar, a disponibilização de informação sobre apoios, programas e iniciativas; em segundo lugar, o desenvolvimento de ações de formação em empreendedorismo (cursos, *workshops*, *e-learning*); em terceiro lugar, o apoio à formalização de candidaturas a projetos e a elaboração de planos de negócios; e, em quarto lugar, a realização de sessões de sensibilização e esclarecimento (seminário e conferências).

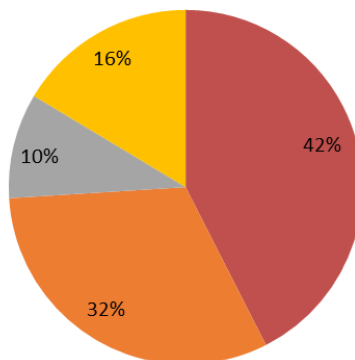
Gráfico 5: Retrato dos *stakeholders* – serviços prestados

Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES

Os dados revelam ainda que o âmbito geográfico com maior relevância entre estes atores-chave é o local ou regional (42%), seguido do nacional (32%). A dimensão internacional assume uma relevância menor no quadro da área de atuação destas entidades, reunindo 26% das respostas.

Gráfico 6: Retrato dos *stakeholders* – foco geográfico de atuação

■ Regional/Local ■ Nacional ■ Transfronteiriço ■ Internacional

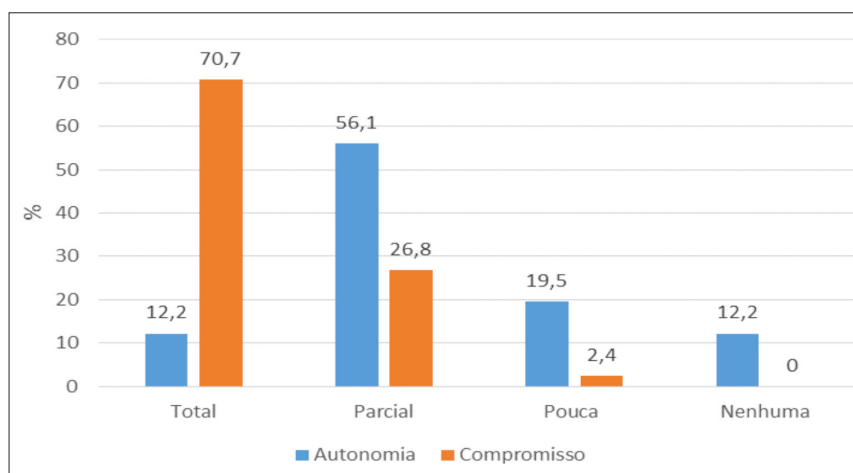


Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES

1.4 Autonomia funcional e compromisso com as IES

Em termos das perceções dos *stakeholders* do modo de funcionamento e atuação em relação às IES a que se encontram vinculados, os inquiridos avaliam o grau de autonomia face à universidade ou politécnico como sendo predominantemente parcial (56,1%). Ainda assim, 31,7% referem que apresentam pouca (19,5%) ou nenhuma (12,2%) autonomia em termos de atuação e funcionamento face à IES a que estão adstritos.

Gráfico 7: Retrato dos *stakeholders* – avaliação do grau de autonomia face às IES



Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES

Esta autonomia organizacional mais restrita é consonante com o elevado grau de compromisso destas entidades na conceção e execução de atividades face à missão da universidade/politécnico onde se inserem, sendo que 70,7% referiram que esse grau de compromisso é total.

Tendo presente a análise das principais variáveis de caracterização das entidades envolvidas neste estudo e a pesquisa documental realizada sobre os diversos atores-chave envolvidos no ecossistema empreendedor das Instituições de Ensino Superior público nacional, pode-se avançar, como hipótese exploratória a aprofundar em posteriores estudos, a existência de

três perfis de *stakeholders*, a saber: um primeiro conjunto de *stakeholders* a que se atribui a designação de “perfil acadêmico”, na medida em que se encontram inseridos na estrutura orgânica das IES e, como tal, tendem a localizar-se nos espaços físicos das instituições a que pertencem. Neste caso, é possível encontrar uma diversidade de designações e modelos organizacionais, designadamente, gabinetes, unidades, academias, divisões, centros, associações de estudantes, empresas juniores, clubes, entre outras. As áreas de intervenção principal deste tipo de atores são igualmente diversificadas, focando temáticas como: inserção na vida ativa, emprego e empregabilidade, empreendedorismo, investigação para o desenvolvimento, apoio à inovação, propriedade intelectual, transferência de conhecimento e tecnologia.

Um segundo conjunto de *stakeholders* assume o “perfil participado”, incorporando entidades de direito privado que coexistem com a participação das Instituições de Ensino Superior, através de ações ou capital. As entidades participadas assumem a forma de associações sem fins lucrativos, sociedades anónimas, sociedades comerciais por quotas, cooperativas de serviços de interesse público ou fundações. Neste âmbito, foi possível identificar designações específicas, nomes-marca que, de alguma forma, lhes conferem identidade e autonomia face às instituições de ensino superior. As próprias designações apontam já para modelos de organização diferenciados, nomeadamente institutos, parques, centros, oficinas, dotados de autonomia e localizados, geralmente, fora dos *campi* de ensino. As áreas de atuação são bastante mais amplas do que as identificadas para o primeiro perfil, centrando-se, por exemplo, em domínios como o desenvolvimento regional, a transferência de tecnologia e conhecimento, a inovação e a ciência.

Um terceiro grupo de *stakeholders* é designado “perfil de interface”. As suas atividades centram-se, sobretudo, na área da transferência do saber e conhecimento de base tecnológica, dos centros de investigação para o mercado, focando a ação na inovação de produtos e processos. As estruturas de *interface* promovem uma interligação dinâmica entre as instituições de ensino superior e o tecido empresarial/industrial, com o intuito de aproximar a oferta às necessidades existentes e fomentar o desenvolvimento económico-social. As designações não apresentam grande variabilidade, oscilando entre centros de transferência e de valorização do conhecimento, centros de estudos, oficinas de transferência de tecnologia e de conhecimento, unidades de transferência, *start-ups* e *spin-offs*.

2. Balanço das iniciativas de aprendizagens empreendedoras (2007-2013)

2.1 *Não linearidade de posicionamento dos stakeholders*

Apesar de as abordagens ao empreendedorismo no Ensino Superior serem muito diversificadas, é possível identificar um conjunto de regularidades no âmbito da educação não formal e informal, que remetem para três fases distintas de aprendizagem empreendedora. Neste estudo, assumiu-se como relevante distinguir o posicionamento das entidades nas três fases de aprendizagem empreendedora, nomeadamente: (i) sensibilização; (ii) formação; (iii) mentorização e acompanhamento (incubadoras).

Na fase de sensibilização cabem atividades como programas nacionais e internacionais de divulgação de iniciativas, promoção de eventos (tais como palestras, *workshops* e seminários), disponibilização de documentação e de guias para o empreendedorismo, articulação com outros atores e criação de sinergias, promoção de concursos de ideias (com reconhecimento através da atribuição de prémios) e interface com entidades privadas.

Na fase de formação enquadram-se iniciativas como a disponibilização/oferta de ferramentas necessárias ao desenvolvimento de uma ideia empreendedora ou de plano de negócios, tais como: formações específicas, *workshops*, seminários e conferências que visam a obtenção de competências específicas.

Por último, na fase de mentorização e acompanhamento, incluem-se os espaços de incubação e aceleração de ideias e negócios, serviços de consultoria e *coaching*. Os *stakeholders* cuja área de atuação incide nesta fase promovem de forma mais ativa a interligação entre o espaço académico, os estudantes/diplomados e o mundo empresarial/trabalho.

A informação recolhida quanto à forma como as entidades se posicionam face ao enfoque trifásico de aprendizagem empreendedora não foi linear; ainda assim foi possível verificar uma maior concentração de respostas em atividades como (i) organização de sessões de esclarecimento e sensibilização dedicadas à temática do empreendedorismo (92,7%), (ii) organização de ações de formação em empreendedorismo (cursos, *workshops*, *e-learning*, etc.) (87,8%) e (iii) promoção e/ou participação na organização de concursos de ideias (85,4%).

Tabela 3: Iniciativas de promoção do empreendedorismo nas diferentes fases de aprendizagem empreendedora (2007-2013)

Fases de aprendizagem empreendedora	Exemplos de iniciativas de promoção do empreendedorismo	Percentagem (%)
Sensibilização	Organização de sessões de esclarecimento e sensibilização dedicadas à temática do empreendedorismo	92,7
	Promoção e/ou participação na organização de concursos de ideias	85,4
	Produção de materiais informativos sobre a temática do empreendedorismo	65,9
Formação	Organização de ações de formação em empreendedorismo (cursos, <i>workshops</i> , <i>e-learning</i> , etc.)	87,8
Mentorização e acompanhamento	Cedência de espaços físicos para incubação e aceleração de ideias/projetos de empreendedorismo	51,2
	Apoio ao registo de patentes e/ou proteção de direitos de propriedade intelectual	53,7
	Desenvolvimento de atividades de mentorização e acompanhamento de projetos empresariais/ ideias de negócio	80,5

Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES

Ou seja, grande parte destas entidades foca a sua atividade na fase de sensibilização e formação, ainda que existam algumas atividades relacionadas com mentorização e acompanhamento. Com efeito, esta constatação não gera perplexidade, uma vez que as atividades enquadradas nesta fase exigem uma maior complexidade organizacional, financeira e de serviços prestados que estas entidades ainda não detêm, em parte devido à sua reduzida antiguidade.

Em todo o caso, destaca-se o crescente enfoque nas atividades de capacitação, que visam dotar os estudantes e os diplomados de ferramentas e recursos indispensáveis à construção de projetos e ideias empreendedoras, bem como no acompanhamento e na criação de pontes com o mercado de trabalho.

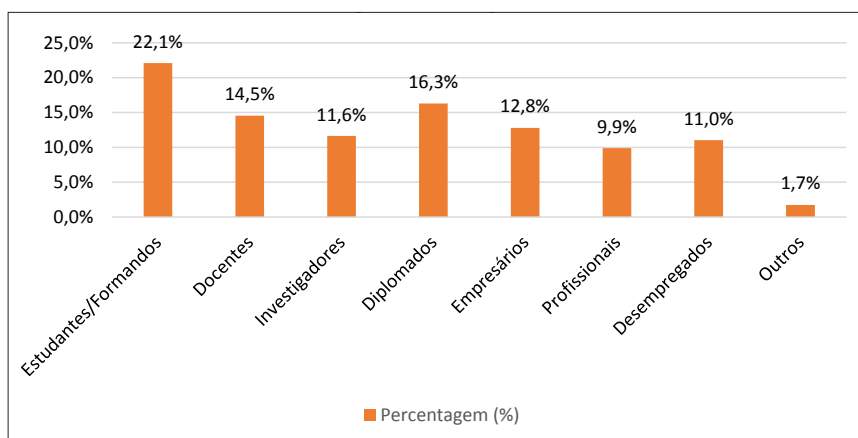
2.2. Perfis dos participantes nas iniciativas de empreendedorismo

Das iniciativas de empreendedorismo realizadas no período 2007-2013, foi possível sistematizar três tipos de perfis de participantes: estudantes, diplomados e docentes¹. Ou seja, conclui-se que existe uma forte participação de elementos diretamente relacionados com as IES, sendo reduzida a expressão de participantes extra meio académico, designadamente daqueles que se enquadram na categoria de “profissionais” (cf. Gráfico 8).

Por sua vez, esta informação apresenta-se crucial quanto ao potencial que se pode sinalizar ao nível destas iniciativas se alargadas para um público mais abrangente e diretamente relacionado com o mercado de trabalho. A possibilidade de estas entidades servirem de “facilitadores” ou instâncias de “mediação” de uma formação ao longo da vida mais orientada para adultos ativos que, face à volatilidade dos saberes e profissões, precisam de se (re)atualizarem ou convertem, poderá configurar uma plataforma de trabalho colaborativo com IES, sem sobrecarregar estas últimas nas suas duas missões que a caracterizam, nomeadamente a de ensinar e investigar. Por sua vez, aquelas entidades parceiras poderão beneficiar desta articulação e proximidade dos professores e/ ou investigadores.

1 Infelizmente, não nos foi possível obter a informação do perfil dos participantes por sexo, dado que seria difícil solicitar essa informação para cada uma das iniciativas alvo de caracterização no período entre 2007 e 2013. Também não conseguimos cumprir a expectativa inicial de colmatar esta falha com informação aprofundada quer no contexto dos estudos de caso, quer através da consulta dos relatórios de atividade dos *stakeholders*. Muitos foram os que, de forma explícita, referiram não ter essa informação sistematizada, e que também não constava em relatórios disponíveis para consulta. No fundo, o que nos foi possível constatar foi o facto de ainda não existir uma monitorização fidedigna das atividades e dos participantes que possa indicar as características dos públicos participantes, tendo em conta variáveis como o género, a área de formação, a zona geográfica, entre outras.

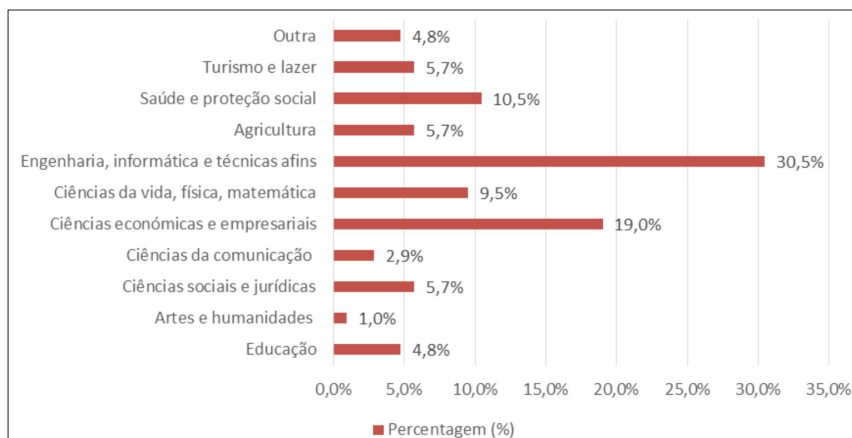
Gráfico 8: Iniciativas de empreendedorismo (2007-2013) – perfil profissional dos participantes nas atividades de mentoriação e acompanhamento



Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES

Quanto à área de formação dos participantes da maioria das iniciativas, verificou-se uma clara predominância de participantes cujas áreas de formação são engenharia, informática e técnicas afins (30,5%) e ciências económicas e empresariais (19,0%) (cf. Gráfico 9). Ou seja, estamos perante áreas de formação que aparentam estar mais sensibilizadas para a temática do empreendedorismo e que são tradicionalmente associadas a áreas mais “empresariáveis”, tal como os estudos mais convencionais nesta área têm vindo a apresentar.

Gráfico 9: Iniciativas de empreendedorismo (2007-2013) – área de formação dos participantes nas atividades de *mentorização e acompanhamento*



Fonte: Inquérito online – projeto Link.EES

Em todo o caso, parece ser igualmente relevante evidenciar o potencial que estas aprendizagens empreendedoras têm justamente nas áreas das ciências sociais e jurídicas, artes e humanidades, turismo e lazer, entre outras. Aliás, investigações já realizadas (Marques, Moreira, 2011; EC, 2008; Marques, 2007) evidenciaram a importância de estas áreas beneficiarem de abordagens orientadas para o empreendedorismo quer no sentido mais abrangente, i.e., da preparação para o mercado de trabalho, quer no sentido de formação específica para a criação de negócio ou autoemprego.

2.3 Avaliação das condições de implementação das iniciativas de empreendedorismo

Foi igualmente considerado um conjunto variado de aspetos organizacionais relacionado com as iniciativas de empreendedorismo, designadamente em termos da avaliação do grau de adequação dos recursos existentes para o desenvolvimento destas iniciativas, das principais fontes de financiamento mobilizadas, da avaliação do grau de participação dos grupos-alvo nas diferentes iniciativas, dos principais problemas na implementação

destas iniciativas e, finalmente, da percepção das entidades face ao impacto das iniciativas que desenvolvem.

Tabela 4: Iniciativas de empreendedorismo (2007-2013) – aspetos organizacionais: avaliação do grau de adequação dos recursos existentes para o desenvolvimento destas iniciativas

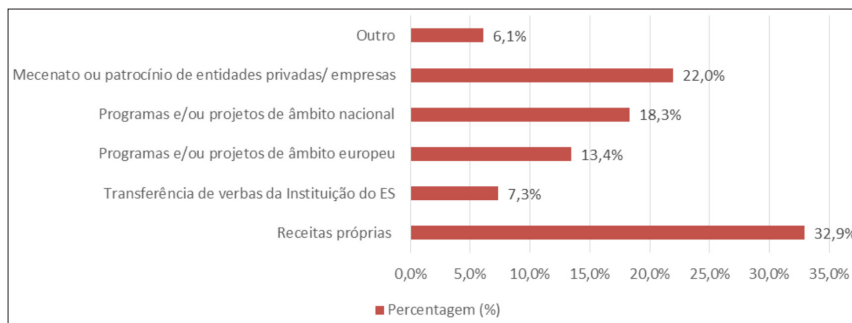
	Muito adequado (%)	Adequado (%)	Pouco adequado (%)	Nada adequado (%)
Recursos humanos	12,2	56,1	19,5	7,3
Recursos financeiros	2,4	48,8	31,7	12,2
Recursos logísticos/materiais	22,0	53,7	19,5	-
Infraestruturas	31,7	43,9	19,5	-
Meios de disseminação/divulgação	22,0	48,8	24,4	-

Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES.

No que diz respeito à avaliação do grau de adequação dos recursos existentes para o desenvolvimento das iniciativas levadas a cabo, foi possível concluir, no cômputo global, que as entidades inquiridas consideram “adequados” ou “muito adequados” os recursos mobilizados (humanos, financeiros, logísticos/materiais, das infraestruturas e dos meios de disseminação/divulgação). Ainda assim, foi possível detetar uma menor avaliação da adequação em relação aos recursos financeiros e meios de disseminação.

Especificando o domínio dos recursos financeiros, as principais fontes de financiamento das iniciativas desenvolvidas referidas são as receitas próprias (32,9%) e o mecenato ou patrocínio de entidades privadas (22,0%). Apenas 7,3% das entidades inquiridas referiram como principal fonte de financiamento a “transferência de verbas da Instituição de Ensino Superior” a que se encontram vinculadas. Esta informação não deixa de ser curiosa se considerarmos o modo como avaliam o grau de autonomia face às IES, que consideram ser reduzido.

Gráfico 10: Iniciativas de empreendedorismo (2007-2013) – aspetos organizacionais: principais fontes de financiamento das iniciativas desenvolvidas

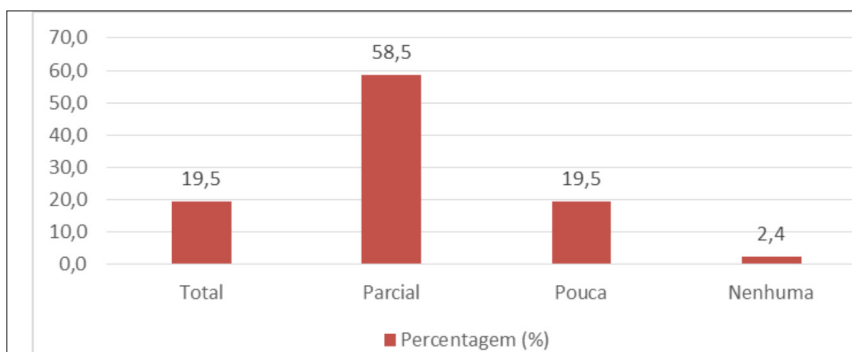


Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES.

Tal aspeto revela que o grau elevado de compromisso apontado não se prende estritamente com questões financeiras, podendo estar relacionado com outras questões, designadamente as estatutárias.

As entidades avaliam o grau de participação dos grupos-alvo nas diferentes iniciativas, fundamentalmente, de forma parcial (58,5%). Esta avaliação moderada poderá indicar que existe a necessidade de investir neste domínio, de modo a potenciar os níveis de participação dos indivíduos envolvidos nestas iniciativas.

Gráfico 11: Iniciativas de empreendedorismo (2007-2013) – aspetos organizacionais: avaliação do grau de participação dos grupos-alvo nas diferentes iniciativas



Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES.

2.4 Aspetos críticos na implementação de iniciativas empreendedoras

No que diz respeito aos principais problemas identificados pelos *stakeholders* na implementação destas iniciativas, estes relacionam-se, sobretudo, com questões como gestão de equipas alargadas, coordenação de *timings* e agendas no âmbito das parcerias e colaborações com outras entidades, falta de motivação dos alunos e corpo docente para a temática do empreendedorismo, pouca adesão dos estudantes às atividades extracurriculares (em parte devido à carga horária já elevada), dificuldade em mobilizar/envolver outras entidades, dificuldade na divulgação das iniciativas, escassez de recursos, nomeadamente humanos, financeiros e materiais, complexidade dos processos de financiamento associados à dinamização das iniciativas, bem como alguma resistência face ao tema do empreendedorismo.

Estes aspetos críticos enunciados permitem-nos, desde já, enfatizar o longo caminho a percorrer da aprendizagem coletiva e organizacional no sentido de *endogeneizar* os benefícios que resultam do trabalho colaborativo e em rede das diversas entidades, como veremos mais à frente. Em seguida, continua a ser evidente a importante mobilização que se terá de fazer ao nível da participação dos estudantes e do corpo docente para esta temática. Aliás, outros estudos (Marques e Matos, 2014: 76-77) sinalizaram justamente esses pontos fracos, colocando as seguintes questões: *“O que fazer para promover o alargamento do público-alvo? Que estratégias utilizar para obter um maior financiamento? Como criar novas atividades de promoção de competências transversais orientadas para a transição no mercado de trabalho? Quais as orientações sócio valorativas emergentes em torno do trabalho e do emprego a serem enquadradas nestas iniciativas? Como antecipar ‘futuros profissionais’ da atual geração?”*

2.4. Perceção dos impactos das iniciativas empreendedoras

Para uma visão geral do papel das IES e do impacto das várias iniciativas de empreendedorismos no contexto das políticas públicas de educação, emprego e formação, optou-se por usar uma medida agregada em “Muito impacto”, “Impacto moderado” e “Pouco/nenhum impacto” (cf. Tabela 5). Nesse sentido, foi possível analisar, de uma forma global, a perceção

das entidades face ao impacto das iniciativas que desenvolvem num conjunto de dimensões. As que são apresentadas com maior impacto são: (i) o estímulo da capacidade criativa e do espírito empreendedor (51,2%), (ii) o desenvolvimento de competências empreendedoras (48,8%) e (iii) o aumento da informação sobre apoios ao empreendedorismo e ao financiamento (46,3%).

Tabela 5: Perceção do grau de impacto das iniciativas empreendedoras

Muito impacto	Impacto moderado	Pouco/ nenhum impacto
Estímulo da capacidade criativa e espírito empreendedor (51,2%)	Criação de novos projetos/áreas de negócio (63,4%)	Criação de redes de suporte ao empreendedorismo (19,5%)
Desenvolvimento de competências empreendedoras (48,8%)	Estímulo da intervenção da população qualificada nos setores intensivos em conhecimento e de alta tecnologia (56,1%)	Dinamização das atividades de I&D (36,6%)
Aumento da informação sobre apoios ao empreendedorismo e ao financiamento (46,3%)	Aumento da informação sobre a tecnologia/conhecimento existente na universidade (56,1%)	Emergência de empreendedorismo de cariz social/3º setor (56,1%)

Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES.

Por oposição, os *stakeholders* que participaram neste estudo consideram que existe um menor impacto em dimensões como: (i) a emergência de empreendedorismo de cariz social/3.º setor (56,1%), (ii) a dinamização das atividades de I&D (36,6%) e (iii) a criação de redes de suporte ao empreendedorismo (19,5%).

Em termos de uma apreciação de um impacto moderado, é possível identificar as seguintes dimensões: criação de novos projetos/áreas de negócio (63,4%), estímulo da intervenção da população qualificada nos setores intensivos em conhecimento e de alta tecnologia (56,1%) e aumento da informação sobre a tecnologia/conhecimento existente na universidade (56,1%).

Da análise desta apreciação crítica fica clara uma percepção do impacto direto das iniciativas no sentido do empreendedorismo mais abrangente, tal como tem sido sustentado neste estudo. Fica também patente uma percepção do impacto moderado que as aprendizagens não formais e informais têm na transformação do perfil de especialização produtivo e empresarial dominante na economia portuguesa.

Por último, os *stakeholders* tendem a não perceberem nenhum impacto ao nível da emergência do empreendedorismo social, o que, neste caso em particular, é expectável por se tratar de uma vertente considerada menos atrativa (e, por isso, menos trabalhada) do ponto de vista do empreendedorismo. Todavia, de forma relativamente surpreendente, houve alguns *stakeholders* que sinalizaram nenhum impacto em relação ao contributo das suas iniciativas na emergência de empresas (*spin-offs* e *star-ups*), na dinamização de atividades de I&D e de redes de suporte ao empreendedorismo. Em grande medida, poder-se-á explicar esta situação, como vimos atrás, pela menor presença de entidades, designadamente incubadoras de empresas, focadas sobretudo na mentoriação e aceleração dos negócios/autoemprego, por contraponto à maior presença de *stakeholders* envolvidos em atividades de sensibilização e formação específica em empreendedorismo. Ainda assim, surpreende-nos esta referência, sobretudo se atendermos que tendem a ser estas as facetas do empreendedorismo mais exortadas quer nos programas de políticas públicas a nível nacional e europeu, quer nos resultados esperados do impacto das iniciativas realizadas.

Em todo o caso, apesar de diversos debates e controvérsias políticas e académicas em torno da relação entre o papel do empreendedorismo e a criação de emprego, importa referir que são ainda insuficientes os indicadores que permitem fazer a *mensuração* do impacto daquela relação, e que os estudos realizados até agora não são exaustivos, em termos substantivos, no que diz respeito ao aprofundamento de metodologias de avaliação e acompanhamento de “ciclos de vida” de experiências de autoemprego/ criação de negócios (vivências, constrangimentos sinalizados, representações dos atores sociais, entre outros aspetos). Certamente, trata-se de dimensões ou tópicos a merecerem o aprofundamento da temática do empreendedorismo em desenhos de pesquisa futuros por parte de responsáveis pela conceção de políticas públicas e de intervenção neste domínio.

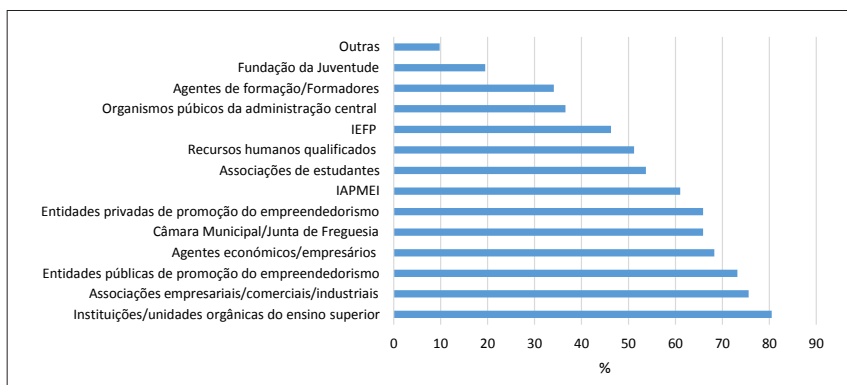
3. Cooperação e parcerias nas aprendizagens empreendedoras

No que diz respeito aos principais parceiros nas iniciativas de aprendizagem não formal e informal em estudo no período 2007-2013, a maioria dos inquiridos declarou estabelecer dinâmicas colaborativas, sobretudo com entidades locais (42%) e nacionais (32%), sendo que 26% sinalizaram que tinham contactos com entidades estrangeiras. No entanto, percebe-se que a dinâmica de internacionalização destas entidades encontra-se hoje cada vez mais presente nas atividades programadas e pensadas para o futuro, sendo visível essa informação nos estudos de caso.

Da análise do perfil dos parceiros envolvidos, é possível destacar que 80% das iniciativas realizadas envolvem, sobretudo, entidades que integram as IES. Com uma expressão superior a 60%, é de referir o contributo de parceiros fora do contexto académico, nomeadamente associações empresariais e comerciais, entidades públicas e privadas de promoção de empreendedorismo, com destaque para o IAPMEI, agentes económicos/empresários e atores locais, como câmaras municipais/juntas de freguesia.

De forma mais mitigada e com percentagens a variarem sensivelmente entre os 20% e 60%, encontram-se outros parceiros mais “focalizados”, desde associações de estudantes, IEFP, organizações de recursos humanos qualificados, agentes de formação/formadores, fundação da juventude e organismos diversos da Administração Central.

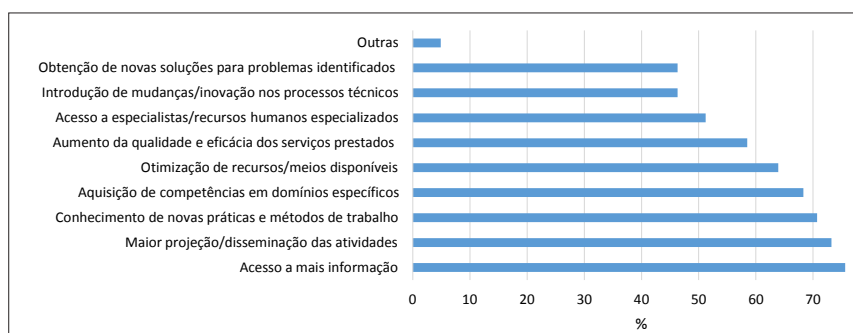
Gráfico 12: Principais stakeholders das relações de cooperação/parceria



Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES.

De um conjunto de vantagens percecionadas pelos atores destas dinâmicas colaborativas (cf. Gráfico 13), importa destacar as seguintes: acesso a um volume mais alargado e diversificado de informação; maior projeção/disseminação das atividades desenvolvidas pelas entidades; tomada de conhecimento de novas práticas e métodos de trabalho, bem como aquisição de competências em domínios específicos; e otimização de recursos/meios disponíveis.

Gráfico 13: Vantagens percecionadas nas relações de cooperação/parceria



Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES.

É relevante referir outras vantagens, ainda que apresentem uma menor expressão quando comparadas com as atrás enunciadas. Referimo-nos, em particular, à importância de o trabalho colaborativo, com base no estabelecimento de várias parcerias entre as entidades, permitir aumentar a qualidade e eficácia dos serviços prestados, bem como o acesso a especialistas ou recursos humanos especializados. Além disso, é realçado o facto de se introduzirem mudanças e inovações nos processos técnicos e, sobretudo, novas soluções para os problemas identificados. Como vimos no Capítulo 2 deste estudo (cf. subponto 3.1.), no contexto de incerteza e competitividade crescentes, importa que os vários *stakeholders* e entidades envolvidos nas iniciativas e projetos de aprendizagens não formais e informais encontrem novas e melhores formas de se organizarem, sendo a dinamização de redes interorganizacionais uma das modalidades mais relevantes nesta área de intervenção.

Não obstante o reconhecimento da existência de benefícios decorrentes das dinâmicas colaborativas estabelecidas, foi igualmente possível detetar nas experiências efetivas a ocorrência de dificuldades e obstáculos no âmbito das atividades de cooperação. Com efeito, 48,8% dos *stakeholders* académicos inquiridos referiram ter enfrentado dificuldades no contexto das atividades de cooperação desenvolvidas. As dificuldades sinalizadas, na pergunta aberta e alvo de análise de conteúdo, passaram, sobretudo, por problemas de comunicação, de gestão da propriedade industrial e de competitividade, bem como por diferentes motivações e expectativas, diferentes metodologias de trabalho, diferentes capacidades financeiras das entidades em cooperação, diferentes modelos organizacionais (gestão dos tempos, horários, calendarização das atividades, objetivos e missão das entidades, procedimentos administrativos e burocráticos), diferenças jurídico-legais e ainda diferenças culturais, no caso das cooperações de âmbito internacional.

Também aqui fica patente o importante caminho de aprendizagem intra e interorganizacional que envolve as dinâmicas de cooperação e de parceria. Do conjunto de dificuldades apontadas, convém realçar os diferentes níveis em que se apresentam: questões mais técnicas, como patentes, propriedade industrial ou regulamentação específica dos Estados-membros no caso de parcerias internacionais; questões mais organizacionais, que passam pela melhoria de canais de comunicação e informação, gestão e planeamento organizacional; questões de cariz cultural e identitária, essas mais difíceis de serem superadas, dado o seu enraizamento em relações sociais de poder e a sua tendência para a (re)produção societal.

CAPÍTULO 5

ESTUDOS DE CASO: “BOAS PRÁTICAS” NO ENSINO SUPERIOR

ANA PAULA MARQUES, ANA ISABEL COUTO E PAULA ROCHA

A vertente qualitativa do estudo ancora-se nos resultados obtidos na etapa prévia relativa ao mapeamento de *stakeholders* envolvidos nas iniciativas e projetos de aprendizagens empreendedoras não formal e informal. A partir dos traços que caracterizam o ecossistema empreendedor do ensino superior público português nas suas dimensões fundamentais, e acionando os critérios teoricamente fundamentados para a seleção dos doze estudos de caso, é-nos possível apresentar e desenvolver, neste capítulo, as principais iniciativas entendidas como “boas práticas” no ensino superior.

Assim, iniciaremos com a caracterização de cada uma das entidades consideradas como “estudo de caso”, mobilizando para o efeito as informações recolhidas quer através das entrevistas semiestruturadas, quer através de fontes secundárias, designadamente *sites* institucionais, relatórios ou documentos internos. A variabilidade da informação recolhida reflete, em grande medida, o grau diferenciado de desenvolvimento dos estudos de caso *per se*. Em seguida, aprofundam-se as dinâmicas colaborativas ao nível destes doze estudos de caso. Em último lugar, são apresentadas as “boas práticas” assumidas como mais ilustrativas, ainda que não esgotando o leque de iniciativas implementadas pelos *stakeholders* alvo de estudo neste capítulo.

1. Caracterização dos doze estudos de caso

Para a elaboração de uma caracterização geral dos estudos de caso, foi tido em conta um conjunto de dimensões, como a distribuição geográfica, as principais razões para a criação destas entidades/iniciativas, o foco de atividade e as modalidades de funcionamento organizacional.

1.1. Apresentação e localização dos doze estudos de caso

Antes de mais, importa apresentar as entidades que foram alvo da nossa seleção. Como referimos na parte metodológica, era relevante que se obtivesse um conjunto de entidades que, simultaneamente, expressasse os critérios por nós elencados e potenciasse informação qualitativa adicional para a compreensão das iniciativas de aprendizagens não formais e informais realizadas no contexto académico.

A nossa seleção final recaiu nos doze estudos de caso abaixo indicados:

- *Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional (CEDER)*
- *G3E – Gabinete para o Emprego, Empreendedorismo e Ligação às Empresas*
- *Inovisa*
- *Instituto Pedro Nunes (IPN)*
- *TecMinho*
- *Serviço de Inserção na Vida Ativa (SIVA)*
- *Audax*
- *JuniFEUP*
- *Poliempreende*
- *LiftOff – Gabinete do Empreendedor da AAUM*
- *Madan Parque*
- *UPIN*

Apresentamos em seguida cada um dos estudos de caso em concreto.

- *Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional (CEDER)*

O *CEDER* foi criado em 2003 e funciona em ligação com as escolas do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), nomeadamente, agrária, gestão, tecnologia, saúde, artes e educação. Trata-se de um centro de interface que “*vive do conhecimento e das competências geradas nas escolas e faz a ponte com as instituições, as empresas e a procura institucional*” (direção do *CEDER*, 2014). Tem como objetivos principais “*contribuir para a missão do IPCB, como estrutura de interface, promovendo a sua ligação à sociedade, nas diferentes vertentes da ciência, da tecnologia, da cultura e da atividade social, contribuindo para o desenvolvimento regional através do aumento das competências das pessoas*”

e da melhoria de competitividade das organizações; estabelecer a ligação ao tecido empresarial e social em que o IPCB se encontra inserido, procurando incentivar uma estreita e profícua ligação com a comunidade empresarial e institucional” (site institucional do CEDER, 2014).

Pretende, assim, fazer a ponte para dinamizar as relações e ações de investigação, o desenvolvimento e prestação de serviços, entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) e outras instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais.

A sua ação concentra-se sobretudo na promoção do empreendedorismo através de uma sensibilização ativa. Com efeito, na perspetiva da direção *“As necessidades foram sinalizadas pelo Poliempreende, que é o GPS do empreendedorismo. É um concurso que nasceu aqui e que foi alargado à rede nacional. As atividades [do CEDER] convergem para a alimentação do Poliempreende. Mas é muito na ótica da sensibilização”* (direção do CEDER, 2014). Este projeto emergiu da necessidade de se introduzir o empreendedorismo na agenda institucional, junto de alunos, docentes e investigadores. A partir daí, todos os cursos do IPBC têm unidades curriculares ou módulos de empreendedorismo. Segundo o diretor, o CEDER toma o IPCB não apenas como instrumento formativo, mas como instrumento de desenvolvimento regional e de geração de riqueza.

– G3E – Gabinete para o Emprego, Empreendedorismo e Ligação às Empresas

O G3E foi criado em 2010 pelo Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA) com o objetivo de *“apoiar a inserção no mercado de trabalho dos seus diplomados, tendo como missão a promoção do empreendedorismo e da empregabilidade dos seus estudantes e diplomados, apoiando quer projetos de criação de empresas e do próprio emprego, quer a procura ativa de emprego, através do apoio à integração dos estudantes finalistas e dos recém-diplomados do IPCA no mercado de trabalho”* (site institucional do G3E, 2014).

A direção do G3E acrescenta que também teve como motivação potenciar *“uma forte vertente na área da criatividade e da inovação e empreendedorismo, porque cada vez mais as saídas profissionais assentam na identificação e criação de projetos próprios, de negócios próprios. Por isso demos aqui um forte apoio a essa área. Podemos dizer que é uma área de empregabilidade, e temos verificado*

que nestes anos, principalmente neste último ano, tem um forte impacto em sede de projetos que os nossos jovens estão a liderar, a fazer, a desenvolver, alguns deles até financiados por fundos públicos” (direção do G3E, 2014).

– *Inovisa*

A associação *Inovisa*, promovida pelo Instituto Superior de Agronomia (ISA), em 2005, surgiu no sentido de criar uma estrutura que apoiasse alunos, docentes e investigadores, com o objetivo de *“dinamizar a colaboração entre a indústria e os investigadores, através de facilitadores especializados com a capacidade de falar as duas línguas (empresarial e científica)”* (documentação institucional da *Inovisa*).

A *Inovisa* está integrada no *campus* universitário da Universidade Técnica de Lisboa – UTL e reúne competências com vista ao desenvolvimento de *start-ups* e *spin-offs*, com base em projetos inovadores, potenciados pela sua incubadora de base tecnológica e de serviços qualificados.

O seu objetivo específico delineia-se na promoção da *“inovação, a tecnologia e o empreendedorismo nos sectores agrícola, alimentar, florestal, biotecnológico e ambiental, nomeadamente através do reforço da relação entre a Universidade e as empresas e do apoio ao desenvolvimento de empresas de base tecnológica e serviços qualificados”* (site institucional da *Inovisa*, 2014).

A sua atividade foi iniciada com enfoque na incubação de empresas, de ideias de pessoas ligadas ao ISA, antigos alunos, docentes ou investigadores. Segundo a responsável pela área de Empreendedorismo e Incubação de Empresas da *Inovisa*, os seus fundadores tiveram como objetivos principais o empreendedorismo, a economia e a inovação. Com efeito, esta responsável diz-nos que o ISA quis desenvolver *“uma estrutura que apoiasse alunos, docentes e investigadores a criar o seu próprio negócio e a transferir o conhecimento que geram na Universidade para o setor empresarial. Foi um dos principais objetivos do ISA para criar a Inovisa”* (responsável pela área de empreendedorismo e incubação de empresa – *Inovisa*, 2014).

Esta associação tem como missão promover uma cultura de inovação e empreendedorismo nos setores agrícola, alimentar, florestal, biotecnológico e ambiental, através de um conjunto de atividades, como podemos visualizar no site institucional: promover o empreendedorismo, a inovação empresarial e a incubação de empresas, através do apoio a empreendedores

na implementação do seu negócio, produto/serviço inovador ou empresa; fomentar a modernização e diversificação do tecido empresarial focado nas áreas de atuação da *Inovisa*, particularmente na ligação ao ISA, contribuindo para o desenvolvimento e competitividade dos setores agrícola, alimentar, florestal, biotecnológico e ambiental; promover a transferência de conhecimento e tecnologia entre a Universidade e as empresas, contribuindo para a inovação e desenvolvimento do setor empresarial e para a difusão do conhecimento gerado no seio da universidade, nomeadamente nas áreas de atuação do ISA.

Como entidade de interface entre a academia e as empresas, a associação desenvolve atualmente um conjunto alargado de atividades: promoção da relação entre investigador e empresas, colocando estes dois mundos em comunicação; apoio a novos projetos e, na área de empreendedorismo, apoio á criação de novas empresas. Embora a associação tenha sido fundada pelo ISA, o seu trabalho não é exclusivo para esta instituição: o foco é setorial, a nível nacional e internacional, seja qual for a entidade.

– *Instituto Pedro Nunes (IPN)*

O *Instituto Pedro Nunes* iniciou atividade em 1991 e foi constituído formalmente em 1995, sendo, por isso, uma das entidades com mais anos de funcionamento neste domínio de intervenção. Tem como objetivo central potenciar a relação entre universidade e empresas. Possui autonomia jurídica, embora seja uma entidade com raízes e relações fortes com a Universidade de Coimbra. As suas áreas de atividade são a incubação, a investigação e desenvolvimento aplicado e a formação, esta última integrando vários domínios de intervenção, como por exemplo o programa de aceleração.

Deste modo, a missão do instituto define-se na contribuição “*para transformar o tecido empresarial e as organizações em geral promovendo uma cultura de inovação, qualidade, rigor e empreendedorismo, assente num sólido relacionamento universidade/empresa e atuando em três frentes que se reforçam e complementam: Investigação e desenvolvimento tecnológico, consultadoria e serviços especializados; Incubação de ideias e empresas; e Formação especializada e divulgação de ciência e tecnologia*” (site institucional do IPN, 2014).

Este *stakeholder* possui infraestruturas tecnológicas próprias (seis laboratórios de desenvolvimento tecnológico) e uma rede de investigadores

do Sistema Científico e Tecnológico, nomeadamente da Universidade de Coimbra.

O IPN promove a criação de empresas *spin-offs*, na sua incubadora, *“apoando ideias inovadoras e de base tecnológica vindas dos seus próprios laboratórios, de instituições do ensino superior, em particular da Universidade de Coimbra, do sector privado e de projectos de I&DT em consórcio com a indústria”* (site institucional do IPN, 2014).

No campo da formação, o IPN concentra os seus esforços na formação avançada contínua, respondendo às necessidades de atualização dos quadros, à preparação de técnicos especializados, à qualificação de licenciados desempregados e, também, à formação de jovens empreendedores.

– *TecMinho*

A *TecMinho* é uma iniciativa da Universidade do Minho (Faculdade de Engenharia), pensada inicialmente para gerir projetos com a indústria, através de candidaturas a financiamento europeu. *“Fundada em 1990, a TecMinho é uma associação de direito privado sem fins lucrativos, tendo tido como promotores a Universidade do Minho e a Associação dos Municípios do Vale do Ave (AMAVE)”* (site da TecMinho, 2014), constituindo, por isso uma das mais antigas estruturas universitárias de transferência de conhecimento em Portugal.

Esta entidade divide-se em três áreas de intervenção: (i) formação, (ii) transferência de tecnologia – gabinete de apoio à propriedade intelectual e comercialização da ciência e tecnologia, (iii) empreendedorismo – acompanhamento e aceleração do negócio, promoção do espírito empreendedor e gabinete de empreendedorismo. *“Enquanto interface da Universidade do Minho, a TecMinho tem como missão a valorização e a transferência de conhecimento para o tecido empresarial e demais atores económicos e sociais, contribuindo para a inovação, o empreendedorismo e o desenvolvimento das competências das organizações e das pessoas”* (site institucional da TecMinho, 2014).

– *Serviço de Inserção na Vida Ativa (SIVA)*

O *Serviço de Inserção na Vida Ativa* tem como *“missão promover a empregabilidade e integração profissional dos estudantes e diplomados do IPV [Instituto*

Politécnico de Viseu], através do reforço da cooperação e intercâmbios, no espaço nacional e internacional, com instituições de formação profissional e com os parceiros económicos e sociais, em particular com os empregadores, visando o desenvolvimento de iniciativas de apoio nas áreas de intervenção do serviço, designadamente: emprego, estágio, formação de desenvolvimento profissional, voluntariado, empreendedorismo e integração em atividades de investigação. Adicionalmente, procederá ao acompanhamento e estudo do percurso dos diplomados do IPV no mercado de trabalho, de forma a proporcionar a melhoria da oferta educativa e formativa do IPV no sentido de incrementar o nível de empregabilidade e emprego dos seus públicos-alvo” (site institucional do SIVA, 2014).

Segundo a direção do SIVA, o objetivo é facilitar “a inserção dos nossos diplomados em termos de mercado de trabalho; esse é o objetivo principal. O emprego tem estado sempre difícil ao longo dos anos. Por isso, o nosso objetivo é tudo que sejam ferramentas facilitadoras no mercado de trabalho – ou nos mercados de trabalho, deixa de ser singular. E sobretudo ter uma ligação mais próxima entre os serviços centrais e as unidades orgânicas do próprio instituto. Temos cinco unidades orgânicas e, a partir desse momento, ao inscrevermos todos os estudantes do instituto nesta plataforma, toda a informação que nos chega é de imediato divulgada por esses estudantes, ou pelos diplomados. Isso tem facilitado os alunos” (direção do SIVA, 2014).

– Audax

O Audax nasceu com a primeira edição da pós-graduação em Empreendedorismo e Criação de Empresas no ISCTE. Essa razão de cariz académico foi realçada durante a entrevista: “[O Audax foi criado] quando o INDEG lançou pela primeira vez em Portugal a primeira pós-graduação de empreendedorismo. [...] não existia ainda no país esse tipo de formação orientada para a criação de empresas e para o empreendedorismo, e durante 2001 até 2004, quase 2005, essa pós-graduação teve três edições. Chegou-se à conclusão de que era necessário haver uma entidade dentro do ISCTE que pudesse, de alguma maneira, não só promover essa área, mas também acompanhar os projetos que saíam dessas edições da pós-graduação. Portanto, a génese do Audax vem daí, nós dizemos sempre que vem muito antes de 2005” (colaborador do Audax, 2014).

Na sua génese, o Audax apresentava sobretudo dois objetivos principais: “reforçar a ligação entre o ISCTE e o tecido empresarial e promover o desen-

volvimento de novos negócios” (site institucional do Audax, 2014). Embora os trabalhos tenham começado em 2001, foi em 2005 que o Audax se instituiu, promovendo atividades de apoio à elaboração de planos de negócio, planeamento estratégico e acesso a fontes de financiamento.

– *JuniFEUP*

A *JuniFEUP* é uma empresa júnior, associada ao movimento Júnior Empresas Europeias, e tem por objetivo a modernização e inovação das pequenas e médias empresas.

Foi criada em agosto de 2001, com o interesse de estabelecer o contacto entre os estudantes da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) e o mundo empresarial, através do envolvimento em projetos reais, com intenção de formar colaboradores mais competitivos para o mercado profissional.

No que diz respeito às suas ações, no campo da aprendizagem empreendedora, a *JuniFEUP* aborda as três vertentes já mencionadas neste estudo: *“ou seja, nós sensibilizamos as pessoas da faculdade pouco depois de elas entrarem e depois começamos a aceitar as pessoas normalmente no 2.º ano, já que são cinco; depois damos-lhes formação intensiva durante dois a três meses com membros antigos que já estão a trabalhar, ou com os atuais que estão a desenvolver [projetos]. Depois, passam a ser eles a fazer a mesma coisa”* (presidência da *JuniFEUP*, 2014).

– *Poliempreende*

O *Poliempreende* é uma iniciativa que tem como objetivo, através de um concurso de ideias e de planos de negócios, *“avaliar e premiar projetos desenvolvidos e apresentados por alunos, diplomados ou docentes destas instituições, ou outras pessoas, desde que integrem equipas constituídas por estudantes e/ou diplomados”* (site institucional do *Poliempreende*, 2014).

Este projeto envolve todas as instituições politécnicas nacionais e escolas superiores não integradas (Enfermagem de Coimbra, Hotelaria e Turismo do Estoril e Escola Náutica Infante D. Henrique), bem como as escolas politécnicas das universidades.

O objetivo principal consiste em estimular o empreendedorismo entre os estudantes e diplomados, bem como proporcionar saídas profissionais, sobretudo através da criação do próprio emprego.

– *LiftOff – Gabinete do Empreendedor da AAUM*

A *LiftOff* tem como pretensão contribuir para “a criação de condições sociais, económicas e culturais que facilitem, apoiem e incrementem a qualificação contínua do empreendedorismo” (site institucional da *LiftOff*, 2014). Procura também contribuir para a transformação de conhecimento em ideias de negócio, fomentando as relações entre os meios universitário e empresarial/industrial. Trata-se de um serviço prestado no âmbito da Associação Académica da Universidade do Minho (AAUM), integrando-se, tal como o anterior estudo de caso, no domínio da participação de estudantes em iniciativas e projetos de desenvolvimento de empreendedorismo.

A direção do *LiftOff* enquadra assim a missão e o sentido atribuídos a esta dimensão associativa no contexto da universidade: “A Associação Académica é a associação representativa dos alunos em geral, da Universidade do Minho, e o âmbito da sua intervenção situa-se em várias áreas: desportiva, recreativa, pedagógica. Mas também tem um foco muito importante na parte das saídas profissionais. Em 2005 criou, em conjunto com o IIEP, o UNIVA, que agora é o GIP, o Gabinete de Inserção Profissional da Universidade do Minho, da Associação Académica da Universidade do Minho. Depois, em 2010, resolveu lançar um inquérito aos alunos, questionando se eles tinham uma veia empreendedora, o que é que era, para eles, o empreendedorismo e que tipo de apoio podia ser importante eles terem numa fase, não só quando estivessem a sair para o mercado de trabalho, mas também durante o percurso académico. Que tipo de apoio é que era importante eles terem. E se conheciam, realmente, as entidades que prestavam apoio ao empreendedorismo, na Universidade do Minho ou na região. A conclusão que saiu desse estudo é de que realmente os estudantes da universidade tinham uma veia empreendedora. No entanto, tinham uma grande aversão ao risco, algum medo de arriscar. E consideravam que era importante uma estrutura, no seio da Universidade, mais próxima deles que fizesse esta ponte entre o que eles identificavam como uma potencial ideia de negócio e a forma como a poderiam implementar. Foi através desse estudo que a Associação Académica resolveu, então, no final de 2010, abrir este gabinete” (direção do *LiftOff*, 2014).

– *Madan Parque*

O *Madan Parque*, fundado em dezembro de 1995, teve como associados fundadores a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, a Reitoria da Universidade Nova de Lisboa, a Câmara Municipal de Almada e o UNINOVA – Instituto de Desenvolvimento de Novas Tecnologias. A Câmara Municipal do Seixal apoia, também, este projeto, desde 2002.

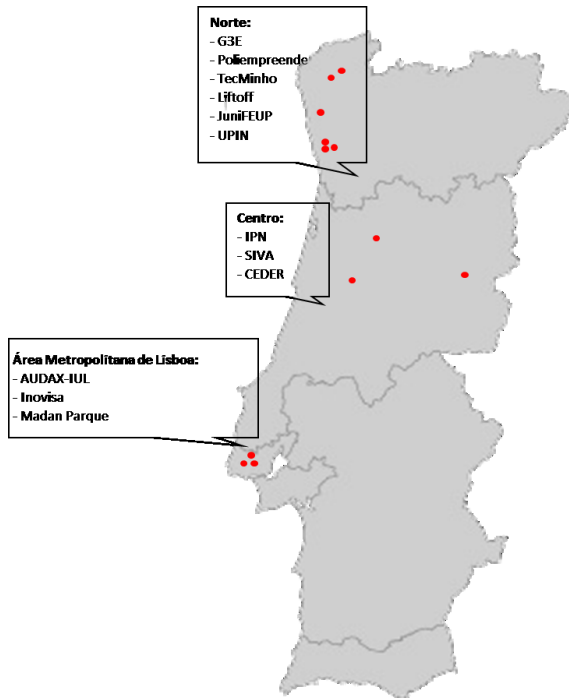
Esta estrutura surgiu, sobretudo, com a missão assumida de se afirmar enquanto facilitadora e aceleradora empresarial, concretizando-se *“através de vários layers de suporte à atividade empresarial, quer através de atividades facilitadoras do seu arranque (planos de negócio e incubação), quer com atividades aceleradoras do crescimento empresarial, que permitem potenciar o desempenho dos projetos incubados”* (site institucional do Madan Parque, 2014).

– *UPIN*

A UPIN é o gabinete de transferência de conhecimento da Universidade do Porto, cuja missão consiste em *“apoiar a cadeia de inovação da Universidade do Porto, promover a transferência sustentável de conhecimento e de tecnologia e reforçar os laços de ligação da Universidade à Indústria”* (site institucional da UPIN, 2014).

Este gabinete surgiu de *“uma necessidade sentida pelo vice-reitor de então, (...) que entretanto foi reitor, já lá vão mais de dez anos. Além dessa necessidade de termos um gabinete ligado à transferência de conhecimento e promoção do empreendedorismo e às questões ligadas ao financiamento de investigação aplicada, havia também um conjunto de incentivos, nomeadamente, do projeto GAPI, na primeira geração, promovido pelo INPI, que possibilitava a criação efetiva de um gabinete de apoio à propriedade industrial. Portanto, esse passo foi fundamental para se poder avançar com a criação da Universidade do Porto Inovação”* (direção da UPIN, 2014). Este projeto estrutura-se em três áreas funcionais: UPin Technologies, UPin Ventures e UPin Corporate.

Geograficamente os estudos de caso concentram-se nas Regiões Norte, Centro e Lisboa, indo ao encontro da tendência revelada através da vertente extensiva do estudo.

Figura 2: Distribuição geográfica dos doze estudos de caso

Fonte: Estudos de caso – projeto Link.EES.

1.2. Estruturas motivacionais na criação destas entidades

De modo generalizado, através da informação recolhida, poder-se-á caracterizar as estruturas motivacionais na criação deste tipo de entidades responsáveis pelas iniciativas de aprendizagens empreendedoras não formais e informais.

Assim, considerando os argumentos avançados pelos entrevistados, sugere-se que as principais razões se estruturam em constrangimentos de força maior, traduzidos na necessidade de:

- criação de um interface entre o meio académico, a indústria e a comunidade;

- reforço da aprendizagem empreendedora de cariz formal;
- promoção da inserção dos diplomados no mercado de trabalho, designadamente através da criatividade, inovação e empreendedorismo;
- promoção de um acompanhamento e suporte mais sustentado a empresas, ideias e projetos com origem no ensino superior;
- dinamização, nalguns casos, do tecido económico e social das regiões através da transferência de conhecimento e tecnologia e da promoção da fixação da população estudantil;
- fomento à criação de alternativas ao trabalho por conta de outrem.

Foi igualmente referido, em alguns casos, que estas entidades foram despoletadas por uma conjuntura política favorável à sua constituição, visível aliás nas políticas de promoção ao empreendedorismo em geral no contexto nacional e europeu, como vimos na primeira parte deste estudo. Todavia, merecem particular destaque sobre o papel destas entidades no contexto académico os incentivos do Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) para a criação de Gabinetes de Apoio à Promoção da Propriedade Industrial/Oficina de Transferência de Tecnologia, Inovação e Conhecimento (GAPI/OTIC).

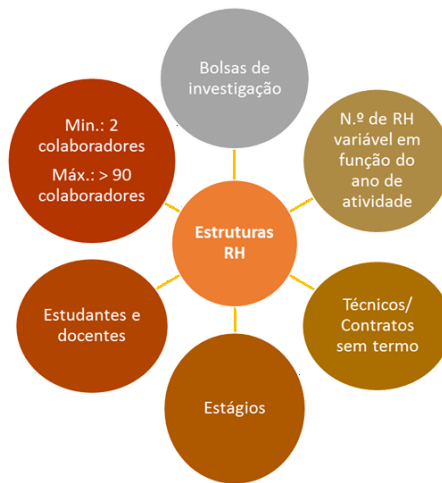
1.3. Atuação transversal e modalidades de funcionamento

No que diz respeito à forma como as entidades classificam o seu foco de atividade em relação às fases de aprendizagem empreendedora, foi possível constatar, através desta vertente intensiva do estudo, uma dificuldade de associação exclusiva a cada uma das fases. A atuação destas atividades tende a ser sobretudo transversal; ou seja, tendencialmente inclui o ciclo completo associado ao processo de aprendizagem empreendedora. Com efeito, neste quadro, seis dos doze casos estudados consideram que a sua atividade se distribui pelas três fases (sensibilização, formação e mentorição/acompanhamento) e três consideram que o foco das suas atividades se distribui entre as fases de sensibilização e de formação.

Entretanto, se atendermos às principais modalidades de funcionamento organizacional, em particular no que diz respeito à estrutura de recursos humanos destas entidades, é possível identificar uma diversidade

de situações ao nível do vínculo contratual predominante, bem como da dimensão organizacional.

Figura 3: Modalidades de funcionamento organizacional dos atores-chave entrevistados



Fonte: Estudos de caso – projeto Link.EES.

Se, por um lado, existem entidades com técnicos em dedicação exclusiva à organização, e com contratos sem termo, adstritos ao desenvolvimento das atividades, por outro lado, existem entidades com um número reduzido e variável de recursos humanos, em função do plano de atividades anual. Igualmente, existem entidades cujos recursos humanos desenvolvem as suas atividades através de bolsas de investigação e de estágios, ou seja, com vínculos contratuais precários.

É de salientar ainda que muitas destas entidades referiram que os seus recursos humanos não têm nenhum vínculo contratual direto com a organização em si, mas sim com a IES que as integra. Este é o caso de muitos docentes, investigadores e técnicos que espartilham as suas tarefas, incluindo as funções de transferência de tecnologia e conhecimento adscritas a estas entidades. Por último, em alguns casos foi referida a depen-

dência da colaboração voluntária dos estudantes para o desenvolvimento das atividades das entidades.

No que diz respeito à dimensão destas entidades, à imagem do que foi observado na parte extensiva, foi possível constatar a existência de uma diversidade dimensional significativa. Nos estudos de caso aprofundados, observou-se a existência de estruturas dimensionais com um mínimo de dois colaboradores e com um máximo de de noventa, o que revela, em última análise, capacidades distintas de dinamização de atividades de promoção do empreendedorismo no contexto do ensino superior.

Relativamente aos fatores organizacionais internos inibidores de um melhor funcionamento organizacional, os entrevistados referiram alguns, sendo de destacar, por exemplo: a relação de dependência face às IES (financiamentos, contratação de RH); a vulnerabilidade face às visões estratégicas e centralidade dada ao tema pelos órgãos sociais das entidades; a inexistência de técnicos alocados em exclusividade a estas entidades e/ou às iniciativas por elas desenvolvidas (forte dependência do trabalho docente voluntário); orçamentos tendencialmente reduzidos para o desenvolvimento das atividades; e práticas informais, pouco ativas ou inexistentes, de monitorização e avaliação das atividades e iniciativas desenvolvidas.

Em síntese, do retrato dos *stakeholders* que integram o ecossistema empreendedor do ensino superior público português, importa reforçar uma certa ambivalência no exercício de implementação das suas iniciativas. Se é inquestionável que estes hoje são reconhecidos pelo seu papel no contexto das IES, sobretudo considerando a importância da “terceira missão”, a verdade é que o quotidiano das mesmas tende a ser ainda pautado por dificuldades de consolidação organizacional, seja por razões de recursos humanos e constrangimentos financeiros, seja por persistirem obstáculos a práticas de monitorização e avaliação pouco adequadas a estas iniciativas. Aprofundaremos este tópico a seguir.

2. Dinâmicas colaborativas e informalidade de práticas

No campo das dinâmicas colaborativas, foi abordada a questão da formalidade das práticas de promoção de dinâmicas de colaboração/parceria. Com base nas doze entrevistas realizadas aos responsáveis das entidades, foi possível concluir que estas dinâmicas constituem a essência das suas

atividades; ou seja, por definição, a missão destas assenta na criação e estabelecimento de redes e parcerias de colaboração. Senão vejamos os seguintes testemunhos:

“Há uma necessidade de mudança da ‘cultura empreendedora’, promovida sobretudo pelo desenvolvimento deste tipo de atividades de âmbito mais informal e não formal.” (CEDER)

“Cada vez mais existe um centramento neste tipo de experiências e atividades. Quanto mais não seja, estas atividades [de cariz informal e não formal] surtem efeito ao nível da capacitação das pessoas. Isto é, ainda que possam não criar empresas, ficam, no entanto, com conhecimentos sobre como o fazer.” (UPIN)

“A educação não formal é a aposta.” (AUDAX-IUL)

“Ao longo da nossa experiência, em contacto direto com empreendedores e empresários agrícolas, percebemos que existem lacunas e necessidades a este nível [das atividades não formais e informais].” (INOVISA)

Estas parcerias ancoram-se num número tendencialmente reduzido de acordos formais, sendo dado destaque ao estabelecimento de parcerias do tipo informal, o que realça a importância atribuída às relações sociais informais inerentes a estas dinâmicas. Simultaneamente, foi possível concluir que a formalização destas parcerias quer através do estabelecimento de protocolos, quer através de estratégias organizacionais explícitas de fomento de parcerias, não se constitui como uma prioridade da atividade destas entidades.

Ainda no âmbito do trabalho colaborativo, foram apontadas algumas dificuldades. Estas relacionam-se, sobretudo, com a dimensão das redes; isto é, quanto maior a rede de parceiros envolvidos (na dinamização de uma dada iniciativa, por exemplo), maiores as dificuldades associadas à gestão de tempo e de agendas de trabalho, à gestão das expectativas e motivações (diferenciadas). A Figura 4 permite uma melhor visualização dessas dificuldades ou obstáculos sinalizados pelos entrevistados.

Figura 4: Principais obstáculos/dificuldades identificadas no trabalho de parceria



Fonte: Estudos de caso – projeto Link.EES.

Por outro lado, havendo maior diversidade de parceiros, e tendo em conta a heterogeneidade organizacional intrínseca do campo, conforme se tem vindo a expor, mais distintas serão as capacidades financeiras das entidades envolvidas.

Por último, um aspeto referido como obstaculizador do trabalho em parceria prende-se com a competição entre pares. Em alguns casos foi referido que o facto de estas entidades de promoção do empreendedorismo terem missões semelhantes promove a competição, sobretudo no acesso aos instrumentos e linhas de financiamento das entidades e atividades desenvolvidas.

Quanto aos principais parceiros das redes de colaboração/parcerias, os entrevistados apontaram principalmente instituições de âmbito público, como as autarquias, o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), o Instituto de Apoio à Pequena e Média Empresa e à Inovação (IAPMEI – Agência para a Competitividade e Inovação, IP) e a Agência de Inovação (ADI).

De âmbito privado, o tecido empresarial e outras entidades privadas de promoção do empreendedorismo são os mais sublinhados.

Figura 5: Principais atores das redes de colaboração/parcerias

Fonte: Estudos de caso - projeto Link.EES.

Assim, é perceptível o peso da estratégia pública para o desenvolvimento e crescimento das entidades de promoção do empreendedorismo, a nível nacional. Esta estratégia tem vindo a enquadrar estas entidades e suas principais iniciativas de promoção de empreendedorismo nos últimos anos, sendo expectável que, a curto e a médio prazo, se mantenha como relevante no desenho de políticas públicas neste domínio.

Em todo o caso, é inquestionável a centralidade que as IES têm na promoção de iniciativas/estratégias a desenvolver no contexto académico, capazes de despertar o interesse pelo empreendedorismo nos estudantes/diplomados. Os atores-chave realçam ainda o longo caminho a percorrer, designadamente no melhoramento dos canais de comunicação entre os atores dentro da universidade e da universidade com o exterior; no maior envolvimento com as empresas, através da integração de projetos empresariais ao nível do 2.º ciclo; na necessidade de potenciar o espírito empreendedor entre o corpo docente; no fomento de uma maior proximidade com casos reais, colocando os estudantes e diplomados em contacto com empreendedores com redes e experiências empreendedoras menos bem-sucedidas, de forma a promover uma melhor gestão do processo de

frustração e fracasso; e na promoção de mais atividades que estimulem a criatividade e a geração de ideias.

Igualmente, neste contexto, foi referida a importância da “formalidade”, isto é, a necessidade de, numa primeira fase, incentivar as IES a incluir na oferta curricular dos cursos unidades curriculares sobre empreendedorismo.

3 “Boas práticas” de promoção do empreendedorismo

No âmbito da vertente intensiva do estudo procurou-se ainda captar quais as perceções dos atores-chave entrevistados face às experiências não formais e informais (*versus* formais).

De uma forma global, foi possível concluir que as entidades estudadas atribuem uma elevada importância a este tipo de experiências, defendendo que existe uma necessidade de investimento no desenvolvimento deste tipo de aprendizagens, de forma a colmatar lacunas concretas identificadas na formação dos estudantes e diplomados, em particular as que dizem respeito a um conhecimento mais próximo, sustentado e empírico do empreendedorismo e da atividade empreendedora em Portugal.

Ora, neste contexto, era nosso propósito ilustrar as iniciativas de promoção do empreendedorismo que poderiam configurar uma “boa prática” no âmbito dos estudos de caso. Importa referir que não se pretendia fazer um levantamento exaustivo de todas as iniciativas promovidas por cada uma das entidades estudadas, mas sobretudo fazer um esforço de sinalização daquela que se apresentasse como mais emblemática, considerando os objetivos do presente estudo. Ou seja, pretendia-se enunciar vários tipos de “boas práticas” – sem pretensão de orientação normativa ou criação de qualquer tipo de *ranking* –, explorando a multidimensionalidade dos projetos desenvolvidos, as dinâmicas de colaboração estabelecidas e a visibilidade da diversidade de grupos-alvo envolvidos (e.g., estudantes e diplomados, antigos estudantes).

A título exemplificativo, apresentamos na Figura 6 uma iniciativa de promoção do empreendedorismo considerada como “boa prática” para cada uma das entidades estudadas: “OTIC/IPCB – Criação e dinamização de uma Oficina de Transferência de Tecnologia e de Conhecimento”, “G3E enquadrado na iniciativa do Poliempreende”, “Global Entrepreneurship Week”,

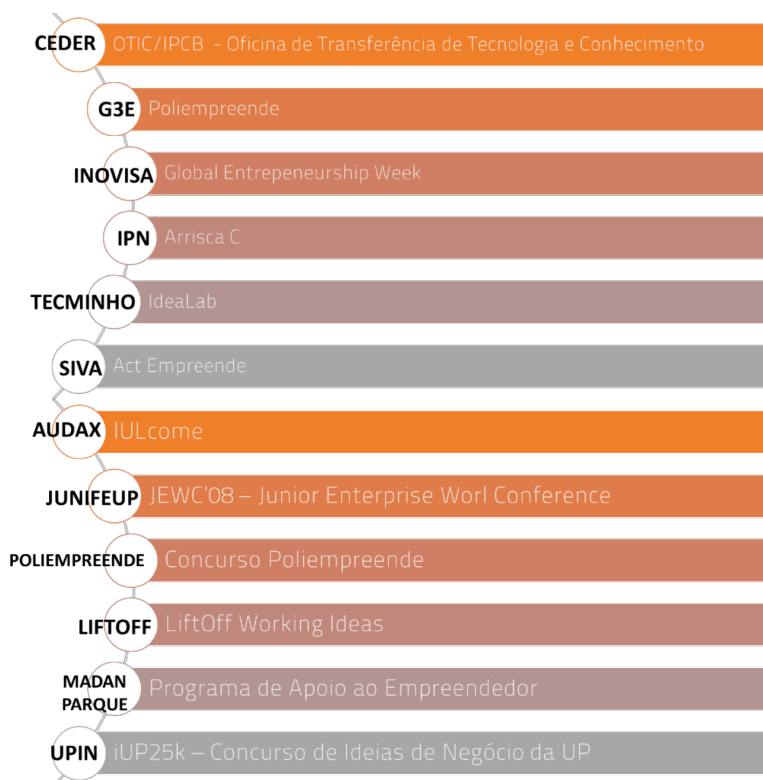
“Arrisca C”, “IdeaLab”, “Act&Empreende”, “Tulcome”, “JEW C’08 – Junior Enterprise World Conference”, “Concurso Poliempreende”, “Working Ideas”, “Programa de Apoio ao Empreendedor” e “iUP25k”.

No primeiro caso, relativo ao CEDER, o “OTIC/IPCB – Criação e dinamização de uma Oficina de Transferência de Tecnologia e de Conhecimento”, desenvolvido no Instituto Politécnico de Castelo Branco, decorreu entre 2006 e 2008 no sentido de dinamizar as relações de cooperação entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco e a comunidade empresarial e institucional, designadamente da envolvente regional, assumindo-se como um intermediário privilegiado do sistema ciência-tecnologia-empresa, diagnosticando o perfil de procura empresarial e institucional, dinamizando a produção e oferta interna de saberes e promovendo eficazmente a articulação entre estas duas esferas. Os objetivos desta iniciativa estão bem elencados: criação de uma cultura de abertura à comunidade e extroversão de saberes da academia; identificação das áreas científicas mais importantes do IPCB, sua qualificação na perspetiva da excelência e aproximação aos agentes económicos com capacidade para a sua aplicação; delimitação de um conjunto de setores/fileiras económicas com interesse estratégico regional, identificação dos seus principais agentes e dinamização de parcerias de valor acrescentado; identificação das necessidades tecnológicas e organizacionais das empresas da envolvente regional; estabelecimento de relações estratégicas de cooperação com atores dos sistemas regional e nacional de inovação, tendo em vista a criação de sinergias (*win-win*) e a alavancagem de projetos; contribuição para a definição das políticas científica, tecnológica e formativa do IPCB, na ótica do desenvolvimento de novas áreas de intervenção e validação económico-empresarial.

O “G3E”, enquadrado no Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, promove o Poliempreende (já supra explicado), sendo este projeto um dos mais importantes entre as iniciativas desenvolvidas.

A “Inovisa” promove, por exemplo, o Global Entrepreneurship Week, que constitui a combinação de dois eventos: o Enterprise Week (lançado em 2004, no Reino Unido) e a Entrepreneurship Week (2007, Estados Unidos). Em 2008 emergiu então o evento mundial, com o objetivo de despertar atitudes empreendedoras, explorar as suas potencialidades, adquirir conhecimentos e mostrar como ideias locais podem transformar-se em soluções globais. A “Inovisa” importou, assim, a ideia e organizou

Figura 6: “Boas práticas” na promoção de aprendizagens empreendedoras não formais e informais



Fonte: Estudos de caso – projeto Link.EES.

“um programa semanal em que havia um concurso de empreendedorismo e uma visita ao Inovisa. Ao nível da universidade, a divulgação foi feita por cartazes, mailing list, e o Reitor da UL disponibilizou 1000€ para o prémio. Bastava fazer um vídeo a explicar a ideia, mas só apareceu um estudante e porque o obrigámos a apresentar” (responsável pela área de empreendedorismo e incubação de empresa – Inovisa, 2014).

Relativamente ao IPN, podemos enunciar o caso do concurso “Arrisca C”, em que o responsável institucional é a Universidade de Coimbra/DITS – Divisão de Inovação e Transferências do Saber (entidade que preside à Comissão Organizadora) e conta com treze parceiros. É uma iniciativa

que arrancou em 2008, com periodicidade anual com início em julho (lançamento), candidaturas até final de outubro e conclusão em dezembro ou janeiro do ano seguinte (cerimónia pública de entrega de prémios). O projeto “Arrisca C” é um concurso de ideias e planos de negócio ao qual podem concorrer pessoas singulares ou coletivas que tenham por objetivo explorar uma ideia ou plano de negócio. As candidaturas podem ser individuais ou apresentadas por equipas, e pelo menos um dos promotores deverá ser estudante ou recém-diplomado há menos de cinco anos de qualquer Instituição de Ensino Superior do país. O concurso compreende também um prémio destinado ao Ensino Secundário (Concurso de Ideias), participarão qual poderão concorrer, individualmente ou em equipas de até cinco elementos, alunos do Ensino Secundário e Técnico-Profissional (nível IV ISCED). É objetivo deste concurso estimular o desenvolvimento de conceitos de negócio em torno dos quais se perspetive a criação de novas empresas, bem como apoiar o desenvolvimento de novos produtos/serviços de empresas. O diretor do IPN acrescenta que o balanço deste concurso tem sido positivo: participaram no “Arrisca C” mais de 533 projetos, promovidos por 1306 participantes, e foram atribuídos já mais de 560 000 euros em prémios de natureza diversa (dados de seis edições). Muitos dos projetos premiados vieram a concretizar-se posteriormente.

O “IdeaLab” é exemplo que a TecMinho realça enquanto iniciativa promotora do empreendedorismo relevante. Trata-se de um laboratório de ideias de negócio, promovido pelo Gapi 3, com uma periodicidade semestral (de outubro a março e de março a julho). Apoia a geração e o desenvolvimento de ideias de negócio de base tecnológica e/ou conhecimento intensivo. Para além de testar o potencial comercial das suas ideias, os participantes podem também avaliar a sua vocação e competências empreendedoras. O projeto destina-se a alunos e diplomados da Universidade do Minho provenientes de qualquer área científica, mas podem também ser admitidos alunos e diplomados provenientes de outras universidades, desde que pelo menos um dos candidatos da equipa em causa seja proveniente da Universidade do Minho. São objetivos do IdeaLab: fornecer aos promotores das ideias de negócio conhecimentos, metodologias e instrumentos relacionados com a criação e desenvolvimento de negócios inovadores, de forma a facilitar a análise, o planeamento e a implementação de produtos ou serviços comercializáveis; estimular ati-

tudes e competências empreendedoras; intensificar a dinâmica de criação de empresas inovadoras geradas a partir da Universidade do Minho (i.e., *spin-offs*) com vista a contribuir para a renovação do tecido empresarial da região. À data deste estudo, contabilizavam nos seus resultados 167 ideias de negócio, 380 empreendedores e 24 empresas, entre as quais nove *spin-offs*.

O SIVA dá destaque ao “Act&Empreende”, um evento sobre empreendedorismo, inovação e inserção na vida ativa, dirigido a todos os estudantes do IPV, com o objetivo de dotar finalistas e diplomados de uma atitude empreendedora. Segundo o diretor do SIVA, este evento *“foi criado no Instituto e tem como objetivotrazer junto de nós a escola da vida. E nesses momentos, o que é que trazemos? Trazemos diplomados que, para nós, são exemplos vencedores do dia a dia, em termos de empresas ou de profissões que são de relevo, e trazemos empresários. Enesses momentos, eles trazem também a experiência. Os de dentro, que foram nossos, e os que não foram nossos, mas são exemplos de vida, e passam aos estudantes esses exemplos”* (direção do SIVA, 2014).

O Audax dá destaque ao “Iulcome”, um concurso que premeia ideias de negócio. Trata-se de uma iniciativa inovadora que pretende facilitar a transição para o ensino superior e preparar os novos estudantes para uma sociedade competitiva, estimulando a sua proatividade. Esta iniciativa conta com a participação de toda a comunidade do ISCTE-IUL (docentes, atuais estudantes e funcionários não docentes, bem como antigos alunos e responsáveis de diversas empresas/instituições do panorama nacional) (cf. *site* institucional do ISCTE-IUL, 2014). Este evento decorre ao longo de três dias, durante os quais os novos estudantes são desafiados a propor soluções para diversas questões em cinco áreas, quem em 2014-2015 foram as seguintes: “Desenvolvimento Social”, “Promover Portugal”, “Sustentabilidade e Ambiente”, “Aldeia Global” e “Quotidiano Universitário”. Para procurar as soluções às temáticas propostas, as equipas organizam-se de forma multidisciplinar, e são os alunos mais velhos que acompanham os mais novos, com a devida orientação dos docentes.

A JuniFEUP enuncia a “JEWEC’08 – Junior Enterprise World Conference” como uma das iniciativas mais emblemáticas que esta empresa júnior já promoveu, e que contou com diferentes patrocinadores, nomeadamente a EGP (Porto Business School), o BNP Paribas, o I2S – Informática (Sistemas e Serviços) e o Instituto Politécnico do Porto. Trata-se de um

congresso internacional de empresários juniores, organizado pela JADE Portugal (organização representante da Júnior Empresas), anualmente. Em 2008, foram estabelecidas parcerias com as seguintes Júnior Empresas: JuniFEUP, JuniGest, Dynamic Junior Consulting, FEP Junior Consulting, ISEP Junior Consulting e JUNIMO – Universidade Moderna Lisboa. Este evento pretende divulgar o movimento júnior no campo empresarial e fomentar o empreendedorismo.

O “Poliempreende” foi aqui estudo de caso enquanto boa prática, sendo paralelamente uma iniciativa em que, nas palavras do seu diretor, *“o foco fundamental estará, em primeiro lugar, na formação. A maior percentagem da nossa ação, como Poliempreende, é na formação, nomeadamente com os workshops. O workshop E2 consiste em duas sessões de formação: a primeira é orientada para a sensibilização do que são o empreendedorismo, a criatividade, a geração de ideias; a segunda é mais focada nas áreas de plano de negócios, finanças, direito. Há aqui, de facto, um clima de formação muito forte, e julgo que talvez seja essa a maior componente. Em segundo lugar, a sensibilização. Nós temos participantes que acordam, se quisermos dizer assim, para a possibilidade de criar um emprego por conta própria – e agora estamos a colocar aqui a criação de empresas – quando ouvem falar nestas coisas e no Poliempreende, ou quando vamos às escolas e apresentamos o projeto, e os tiramos da sua zona de conforto, os abanamos e incentivamos a participar. Acho que há aqui um papel muito importante de sensibilização para a criação do autoemprego. O acompanhamento e a mentoria também estão presentes no programa Poliempreende. Nun politécnico é mais evidente que noutros, e isso tem, obviamente, a ver com os recursos humanos que estão afetos a este projeto. Quando temos um gabinete, como este em que estamos [IPP] e temos cinco pessoas a trabalhar, conseguimos dar um acompanhamento eficaz aos projetos. Eu conseguia pegar naqueles cinquenta projetos e começar a trabalhá-los. Alguns ficavam pelo caminho, faz parte; há uma taxa de mortalidade muito grande, porque nós aceitamos todos os projetos, pelo que é natural que, ao longo do percurso, alguns fiquem. Mas nós conseguimos dar esse acompanhamento”* (direção do Instituto Politécnico do Porto, 2014).

O “Working Ideas” é uma iniciativa promovida pelo LiftOff, com financiamento da Associação Académica da Universidade do Minho, tendo como público-alvo a comunidade académica (alunos, ex-alunos). Esta atividade tem como objetivo principal o incentivo à conceção e desenvolvimento de ideias de negócio através de empreendedores organizados em equipa. São

ainda objetivos desta iniciativa fornecer ferramentas para explorar oportunidades, planificar e desenvolver um modelo de negócios, desenvolver competências, criar a oportunidade de apresentar um modelo de negócio a investidores. Até à data do estudo esta iniciativa contava com três edições, com dezasseis ideias de negócio desenvolvidas e três empresas criadas.

O “Madan Parque” destaca o Programa de Apoio ao Empreendedor como uma das suas iniciativas mais emblemáticas, entre o Top 3 solicitado na entrevista. Trata-se de uma iniciativa que resulta da parceria entre o Madan Parque, a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), a Câmara Municipal de Almada e o IAPMEI, com o intuito de aproximar a faculdade à comunidade. Neste sentido, esta iniciativa direciona-se não apenas para a comunidade académica, mas para toda a comunidade do Município de Almada. *“O Programa de Apoio ao Empreendedor é claramente, não na totalidade, mas claramente, criação do próprio emprego. Mas foi uma questão natural, foi o que nos apareceu nas inscrições. (...) Nós fazemos o início e depois uma parte mais intensiva, o trabalho mais no business plan, é outsourcing, é contratado. Porque efetivamente entre os parceiros não havia capacidade para dar resposta a uma parte mais de trabalho individual em cada um dos projetos”* (diretor do Madan Parque, 2014). A iniciativa tem como principal objetivo *“fomentar o empreendedorismo inovador e socialmente responsável e destina-se a apoiar os empreendedores em todas as fases de criação de um plano de negócio e sua implementação”* (site institucional da Câmara Municipal de Almada, 2014).

Por último, trazemos o exemplo da “iUP25k – Concurso de Ideias de Negócio”, promovido pela UPIN, com o objetivo de estimular o empreendedorismo, gerar condições para a criação de ideias e projetos empreendedores e dar visibilidade aos empreendedores e aos *stakeholders* do empreendedorismo. Trata-se de um *“instrumento de sensibilização para o empreendedorismo e criação de novas empresas que tenham por base processos de exploração de conhecimento e inovação”* (documentação do concurso – Relatório Final, 2013).

CAPÍTULO 6

REPORTÓRIO DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

ANA PAULA MARQUES, RITA MOREIRA, ANA ISABEL COUTO E PAULA ROCHA

Neste capítulo, apresenta-se o reportório de competências empreendedoras sinalizadas ao longo das etapas que integram o presente estudo. Para a sua construção, optou-se por manter a listagem das competências transversais apresentada aos *stakeholders* de modo a destacar a sua relevância para estudantes e diplomados em termos de facilitação para o mercado de trabalho.

Com a aplicação da técnica Delphi foi possível construir um consenso partilhado sobre uma hierarquização das competências empreendedoras mais críticas em dois processos distintos: (i) o de transição para o mercado de trabalho (via trabalho por conta de outrem); e (ii) o de criação do próprio emprego/empresa (via trabalho por conta própria). A seguir apresenta-se a síntese que se conseguiu construir na análise da informação obtida.

1. Sinalização das competências transversais pelos *stakeholders*

No que diz respeito à importância da mobilização de competências transversais por parte dos estudantes e diplomados do ensino superior, importa referir que os *stakeholders* a percecionaram como sendo um dos principais resultados das aprendizagens não formais e informais. Com efeito, na perceção dos principais impactos das iniciativas e projetos de empreendedorismo desenvolvidos, refiram-se, nomeadamente, o estímulo da capacidade criativa e espírito empreendedor (51,2%) e o desenvolvimento de competências empreendedoras (48,8%) (cf. Capítulo 4).

Por sua vez, em termos de referenciais teóricos, tivemos oportunidade de, na Parte I deste estudo, apresentar a nossa proposta de definição dos principais conceitos mobilizados neste capítulo, nomeadamente o de competências empreendedoras. Assim, assume-se uma definição ampla deste

conceito, de modo a contemplar duas dimensões intrínsecas ao processo de transição para o mercado de trabalho por parte dos diplomados pelas IES.

Uma primeira dimensão do conceito remete-nos para a equivalência entre competências transversais e empreendedoras, dado que se privilegia as que permitem desenvolver o potencial de ação, criatividade, iniciativa, ao nível dos diversos contextos profissionais, familiares e privados, fundamentais para a transição para a vida ativa, na condição de trabalhador por conta de outrem (TCO). Esta constitui, como se sabe, a modalidade mais generalizada junto dos diplomados, ainda que tenha vindo a sofrer alterações significativas nas condições e formas em que se configuram estas relações de dependência salarial e organizacional (Vieira, Marques, 2014; Marques, 2012; Gonçalves, 2009; Felstead, Jewson, 1999).

Em seguida, identifica-se uma segunda dimensão de competências empreendedoras para destacar as que permitem suportar decisões e comportamentos individuais de criar ou identificar uma oportunidade de negócio/autoemprego, na condição de trabalhador por conta própria (TCP). No fundo, este esforço de distinção e delimitação de uma segunda dimensão permite-nos fazer uma espécie de *zoom* apenas do que se entende por competências empreendedoras. Tal contribui, na nossa perspetiva, para um melhor conhecimento quer das componentes envolvidas no processo do empreendedorismo em si, designadamente ao nível da formação específica (EC, 2012a), quer do desenvolvimento de políticas de estímulo e apoio a iniciativas orientadas para a criação de empresas/autoemprego.

Após esta clarificação, importa avançar para a sistematização das competências empreendedoras sinalizadas pelos *stakeholders* de uma listagem mais abrangente através do recurso à técnica Delphi.

Os resultados apresentados correspondem em termos globais ao posicionamento de quarenta e um (41) *stakeholders*/especialistas envolvidos na promoção de aprendizagens não formais e informais de empreendedorismo no contexto do ensino superior público português que responderam ao questionário, em relação a quarenta e sete (47) competências transversais, agrupadas em três grupos distintos (técnicas, atitudinais e socioculturais/organizacionais).

Cada competência foi alvo de apreciação por parte dos peritos que a hierarquizaram no conjunto das competências previstas no estudo. A percentagem atribuída a cada competência (consubstanciada na soma

ponderada, obtida com base na frequência de resposta) justificou a inclusão de trinta e cinco (35) competências e a eliminação de quinze (15) competências cuja linha de corte ficou abaixo dos 20%.

Neste âmbito, foi solicitado junto dos mesmos atores a validação dos resultados do questionário, indicando qual o seu grau de concordância relativamente a cada uma das propostas de hierarquização das competências, por dimensão de análise: (i) transição para o mercado de trabalho e (ii) criação do próprio emprego/empresa. Considerar-se-á que a primeira posição corresponde à competência com maior valorização e a última a que apresenta uma menor valorização por parte do participante.

Na sua operacionalização, como referimos inicialmente na parte metodológica deste estudo, foram realizadas duas rondas – requisitos mínimos para a admissibilidade desta técnica e validade dos resultados –, sendo que se concebeu para cada ronda questionários correspondentes à ordenação obtida das competências empreendedoras.

Concretamente, na primeira ronda, via plataforma *online* de apoio à aplicação da técnica Dephi, pediu-se que cada um dos *stakeholders* respondesse ao mesmo questionário e o devolvesse, no sentido de se proceder a uma análise de respostas através de um tratamento estatístico simples (medianas e quartis). Nesta fase, dos 41 *stakeholders* participaram 15.

Na segunda ronda o mesmo questionário foi reencaminhado apenas para os 15 *stakeholders*, mas acompanhado dos resultados das respostas obtidas na primeira ronda, permitindo que cada respondente revisse a sua posição, caso tal se aplicasse. Nesta segunda ronda, responderam 9 dos 15 *stakeholders*¹.

O objetivo consistiu em alcançar, para cada um dos itens, um grau de convergência/concordância medido pela relação entre a distância do 1.º ao 3.º quartil das respostas e o valor da mediana. No final, obteve-se um reportório de competências empreendedoras a partir do consenso gerado pelo grupo de atores-chave envolvidos, como descrito no ponto seguinte.

1 Apesar de se desejar um maior número de participantes, decidiu-se assumir este resultado como final, considerando os prazos assumidos e os requisitos técnicos de adequabilidade desta técnica.

2 Multidimensionalidade do relatório de competências: Construção de um consenso compartilhado

2.1 Propostas de hierarquização e avaliação da concordância

Após uma primeira classificação de competências transversais, alcançada através da aplicação do inquérito *online*, na Etapa I da investigação, foram apresentados aos atores-chave envolvidos três grupos de questões². Com a aplicação da técnica Delphi, foi possível agregar um conjunto de competências, consensualmente validadas, para cada uma das dimensões consideradas: transição para o mercado de trabalho (via TCO) e criação do próprio emprego/empresa (via TCP).

Este processo inicia-se com o conjunto de competências técnicas sinalizadas pelos participantes, permitindo, em primeiro lugar, fazer uma primeira hierarquização a partir dos resultados obtidos através do tratamento da informação em SPSS (respostas múltiplas das escolhas efetuadas) e, em seguida, solicitar a concordância face à proposta de hierarquização por parte dos *stakeholders* envolvidos nesta etapa do estudo.

Assim, perante a distribuição do grupo de competências técnicas que facilitam a transição para o mercado de trabalho, reveladas na Tabela 6, os inquiridos revelaram uma concordância total com a proposta de hierarquização apresentada.

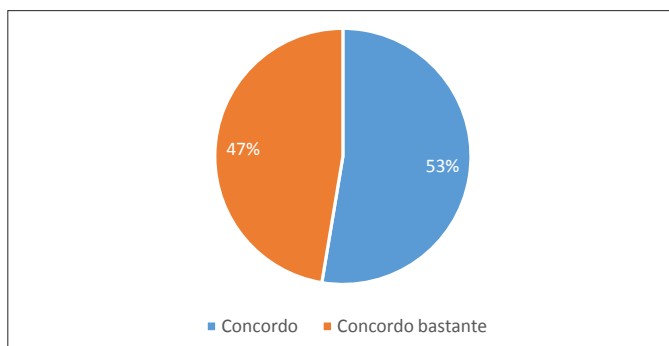
Tabela 6: Hierarquização das competências técnicas – Transição no mercado laboral (via TCO)

1.ª posição – Análise e resolução de problemas (65,9%)
2.ª posição – Capacidade de comunicação oral (58,5%)
3.ª posição – Domínio de línguas estrangeiras (51,2%)
4.ª posição – Planeamento e organização (51,2%)
5.ª posição – Domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (43,9%)
6.ª posição – Identificação de oportunidades (36,6%)
7.ª posição – Orientação para o cliente (34,1%)
8.ª posição – Competência escrita (22%)
9.ª posição – Capacidade de negociação (22%)
10.ª posição – Sensibilidade para o negócio (19,5%)
11.ª posição – Capacidade para conceptualizar (19,5%)

Fonte: Inquérito online – projeto Link.EES.

² Inquérito *online* aplicado na Etapa III do projeto, com recurso à técnica Delphi.

Gráfico 14: Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências técnicas – Transição para o mercado de trabalho (via TCO)



Fonte: Técnica Delphi - projeto Link.EES.

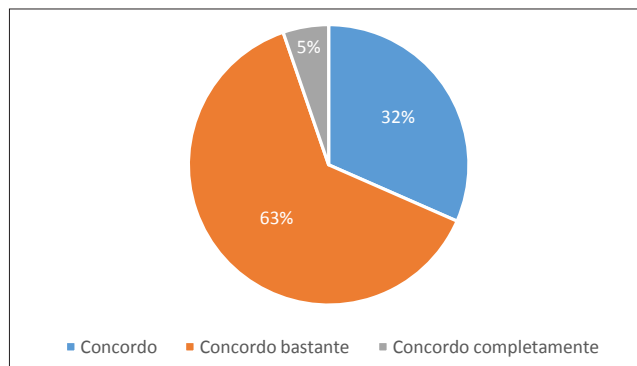
Quando questionados sobre a proposta de hierarquização das competências técnicas relacionadas com a criação do próprio emprego/empresa, uma vez mais os inquiridos focalizaram o consenso nos níveis de concordância. Como podemos ver no Gráfico 15, 63% dos inquiridos admitem concordar bastante com a proposta apresentada na Tabela 7.

Tabela 7: Hierarquização das competências técnicas – Criação do próprio emprego/empresa (TCP)

-
- 1.ª posição – Identificação de oportunidades (82,9%)
 - 2.ª posição – Planeamento e organização (68,3%)
 - 3.ª posição – Orientação para o cliente (63,4%)
 - 4.ª posição – Análise e resolução de problemas (53,7%)
 - 5.ª posição – Capacidade de negociação (51,2%)
 - 6.ª posição – Sensibilidade para o negócio (51,2%)
 - 7.ª posição – Capacidade de comunicação oral (29,3%)
 - 8.ª posição – Capacidade para conceptualizar (24,4%)
-

Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES.

Gráfico 15: Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências técnicas - Criação do próprio emprego/empresa (TCP)



Fonte: Técnica Delphi – projeto Link.EES.

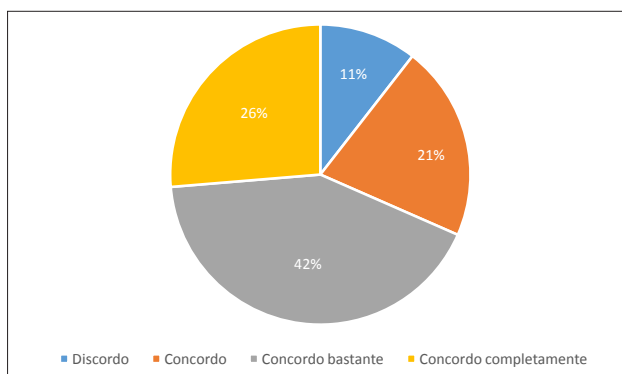
Relativamente à proposta de hierarquização de um conjunto de competências atitudinais, as opiniões foram mais diversificadas. Quando comparadas com as competências técnicas, por exemplo, existe um menor consenso entre os atores-chave. Embora exista um consenso maioritário (74%, sendo que 26% concordam completamente), existe uma fração de 11% discordante.

Tabela 8: Proposta de hierarquização das competências atitudinais – Transição para o mercado de trabalho (via TCO)

-
- 1.ª posição – Adaptação e flexibilidade (58,5%)
 - 2.ª posição – Motivação (51,2%)
 - 3.ª posição – Criatividade e inovação (48,8%)
 - 4.ª posição – Iniciativa (46,3%)
 - 5.ª posição – Dinamismo e proatividade (46,3%)
 - 6.ª posição – Autonomia (39%)
 - 7.ª posição – Sentido de responsabilidade (36,6%)
 - 8.ª posição – Aprendizagem contínua (26,8%)
 - 9.ª posição – Espírito crítico (19,5%)
-

Fonte: Inquérito online – projeto Link.EES.

Gráfico 16: Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências atitudinais – Transição para o mercado de trabalho (TCO)



Fonte: Técnica Delphi – projeto Link.EES.

O mesmo se passa relativamente à proposta apresentada sobre as competências atitudinais no que respeita à criação do próprio emprego/empresa.

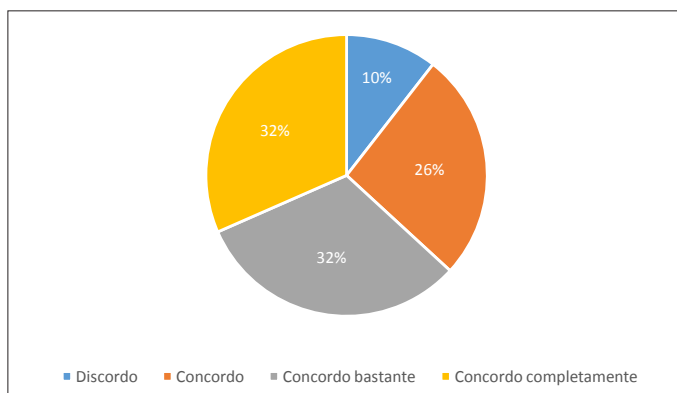
Perante os resultados, assumimos que, embora seja alcançado o consenso entre os respondentes, as competências atitudinais geraram algum “ruído”, uma vez que 10% dos participantes discordaram da proposta de hierarquização apresentada.

Tabela 9: Proposta de hierarquização das competências atitudinais – Criação de próprio emprego/empresa (TCP)

-
- 1.^a posição – Criatividade e inovação (58,5%)
 - 2.^a posição – Assunção do risco (53,7%)
 - 3.^a posição – Iniciativa (51,2%)
 - 4.^a posição – Motivação (48,8%)
 - 5.^a posição – Autonomia (41,5%)
 - 6.^a posição – Persistência (41,5%)
 - 7.^a posição – Dinamismo e proatividade (36,6%)
 - 8.^a posição – Capacidade de tomada de decisão (34,1%)
 - 9.^a posição – Adaptação e flexibilidade (29,3%)
 - 10.^a posição – Resistência ao stress (19,5%)
-

Fonte: Inquérito online - projeto Link.EES.

Gráfico 17: Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências atitudinais – Criação do próprio emprego/empresa (TCP)



Fonte: Técnica Delphi – projeto Link.EES.

Seguindo, por fim, para o campo das competências organizacionais e socioculturais, verificamos uma maior concordância com a proposta apresentada para a transição para o mercado de trabalho do que com a apresentada para a criação do próprio emprego/empresa.

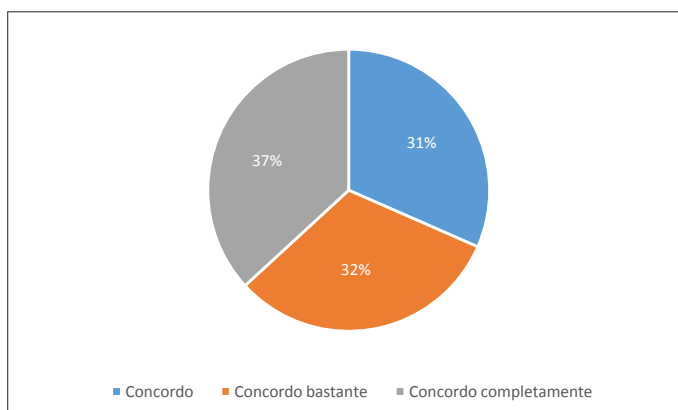
Neste sentido, a hierarquização das competências socioculturais e organizacionais que facilitam a transição para o mercado de trabalho reúne uma concordância total dos atores-chave respondentes.

Tabela 10: Proposta de hierarquização das competências socioculturais e organizacionais – Inserção no mercado de trabalho (TCO)

-
- 1.^a posição – Trabalho em equipa/grupo (82,9%)
 - 2.^a posição – Relacionamento interpessoal (80,5%)
 - 3.^a posição – Compreensão da cultura organizacional/meio profissional (58,5%)
 - 4.^a posição – Criação de laços/redes (34,1%)
 - 5.^a posição – Gestão de conflitos (29,3%)
 - 6.^a posição – Conviver com a multiculturalidade/diversidade (29,3%)
 - 7.^a posição – Conhecimento do contexto socioeconómico (29,3%)
 - 8.^a posição – Compromisso ético (24,4%)
 - 9.^a posição – Liderança (22%)
 - 10.^a posição – Delegação de tarefas (22%)
 - 11.^a posição – Apresentação/adequação da imagem pessoal (22%)
 - 12.^a posição – Gestão de equipas (19,5%)
-

Fonte: Inquérito online - projeto Link.EES.

Gráfico 18: Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências socioculturais e organizacionais - Transição para o mercado de trabalho (TCO)



Fonte: Técnica Delphi - projeto Link.EES.

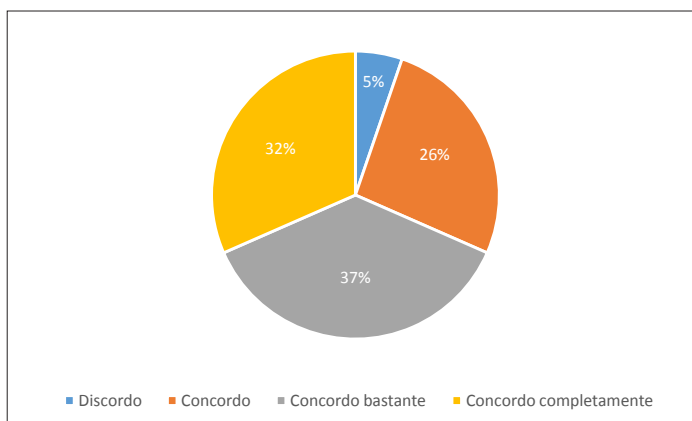
Por sua vez, a proposta apresentada de hierarquização das competências organizacionais e socioculturais para a criação do próprio emprego/ empresa revela-nos uma discordância residual de 5%.

Tabela 11: Hierarquização das competências socioculturais e organizacionais – Criação de próprio emprego/ empresa (TCP)

-
- 1.ª posição – Liderança (82,9%)
 - 2.ª posição – Gestão de equipas (56,1%)
 - 3.ª posição – Relacionamento interpessoal (51,2%)
 - 4.ª posição – Delegação de tarefas (43,9%)
 - 5.ª posição – Criação de laços/redes (43,9%)
 - 6.ª posição – Conhecimento do contexto socioeconómico (41,5%)
 - 7.ª posição – Influência/persuasão (26,8%)
 - 8.ª posição – Gestão de conflitos (26,8%)
 - 9.ª posição – Trabalho em equipa/grupo (24,4%)
 - 10.ª posição – Compreensão da cultura organizacional/meio profissional (22%)
-

Fonte: Inquérito *online* – projeto Link.EES.

Gráfico 19: Grau de concordância com a proposta de hierarquização das competências socioculturais e organizacionais - Criação do próprio emprego/empresa (TCP)



Fonte: Técnica Delphi – projeto Link.EES.

2.2. “Top 3” de competências: técnicas, atitudinais, organizacionais e socioculturais

A análise diferenciada das duas dimensões de competências empreendedoras –transição para o mercado de trabalho, na condição de trabalhador por conta de outrem, e criação do próprio emprego/empresa, na condição de trabalhador por conta própria – e de grandes conjuntos de competências transversais organizadas em três blocos fundamentais, nomeadamente, técnicas, atitudinais, organizacionais e socioculturais, permitiu-nos resgatar a multidimensionalidade pretendida de um relatório final validado pelos *stakeholders* envolvidos desde as primeiras etapas deste estudo.

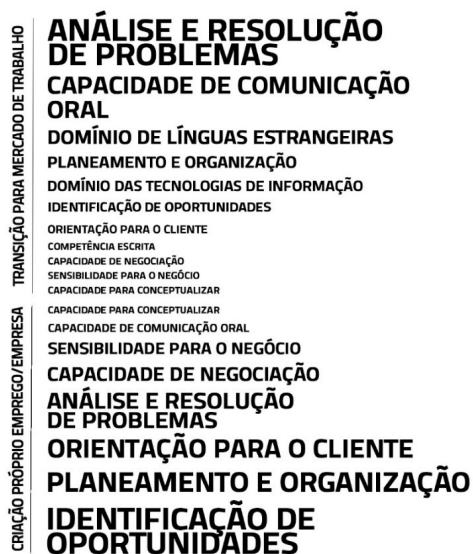
Como vimos, a capacidade de gerar consenso em torno das propostas de hierarquização apresentadas não pôs em causa a sua relevância e, sobretudo, permitiu-nos, nesta parte final, visualizar graficamente as competências técnicas, atitudinais e organizacionais e socioculturais mais relevantes quer para a transição para o mercado de trabalho, quer para a criação do próprio emprego/empresa.

Se olharmos com atenção para a Figura 7, percebemos que, em termos de “Top 3” das competências técnicas para a transição para o mercado de

trabalho, se destacam, por esta ordem, a análise e resolução de problemas, a capacidade de comunicação oral e o domínio de línguas estrangeiras. Esta informação é corroborada claramente pelos estudos mais recentes sobre a mobilização dos diplomados e as suas competências na “preparação para o mercado de trabalho” (Vieira, Marques, 2014).

Já quanto às competências técnicas, no mesmo sentido, são sinalizadas como “Top 3”, a identificação de oportunidades, o planeamento e organização e a orientação para o cliente. Percebe-se nesta ordenação que há, de certa forma, um viés para a sinalização de competências transversais que se encontram associadas à atividade empreendedora *per se*.

Figura 7: Competências Técnicas para a transição para o mercado de trabalho e criação do próprio emprego/empresa



Fonte: Técnica Delphi – projeto Link.EES.

Como foi possível constatar na análise do grau de concordância por parte dos participantes, há a este nível uma grande estabilização das competências mais orientadas para uma preparação genérica para o mercado de trabalho e das que são mais orientadas para a criação do próprio emprego

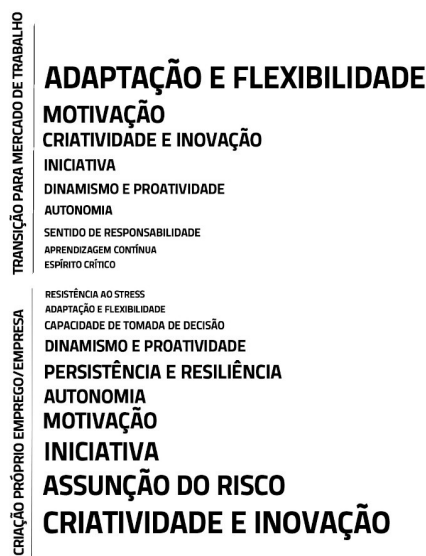
ou negócio, ainda que inicialmente os *stakeholders* tenham manifestado certa resistência em distinguir estas competências.

Já em relação ao segundo conjunto de competências atitudinais, na Figura 8, é feita uma apresentação clara do dito “perfil inato do empreendedor”, considerando que no “Top 3” estão justamente a criatividade e inovação, a assunção de risco e a iniciativa. Estes são os traços que mais têm sido destacados a propósito de uma “cultura empreendedora”.

No “Top 3” das competências transversais para a transição para o mercado de trabalho figuram a adaptação e flexibilidade, a motivação e a criatividade e inovação. Ou seja, também a este nível estão patentes as recentes transformações do mercado de trabalho e as exigências que se colocam ao nível do perfil de empregabilidade dos diplomados perante a volatilidade dos conhecimentos e saberes, mas também dos riscos e incerteza das economias globais.

Convém referir que esta proposta de hierarquização do conjunto de competências atitudinais deu, ainda assim, margem para uma certa discordância entre os parceiros na segunda ronda da aplicação da técnica Delphi (10%), o que poderá ou indiciar um reforço daquela proposta em estudos ulteriores em termos dos itens contemplados, ou ser alvo de discussão sobre o alcance do sentido de cada um dos itens que a integra por suscitar controvérsia em si, ou ainda, em termos mais genéricos, remeter para um debate mais aprofundado sobre até que ponto se nasce empreendedor ou se “treina”. Esta última questão remete-nos para um debate orientado para políticas públicas de educação do empreendedorismo em geral.

Figura 8: Competências Atitudinais para a transição para o mercado de trabalho e criação do próprio emprego/empresa

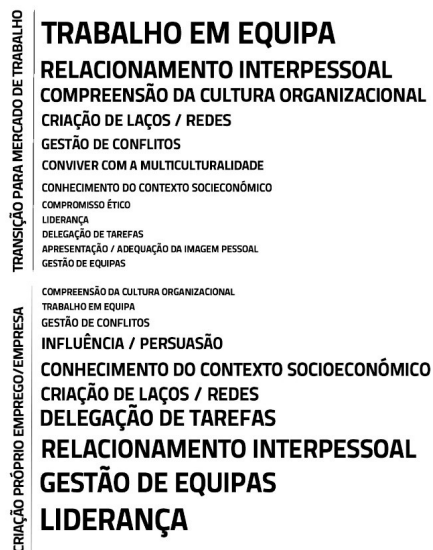


Fonte: Técnica Delphi – projeto Link.EES.

Por fim, considerando o último grupo de competências de cariz organizacional e sociocultural, podemos concluir que no “Top 3” de transição para o mercado de trabalho estão, sem qualquer surpresa, o trabalho em equipa, o relacionamento interpessoal e a compreensão da cultura organizacional, esta última a merecer algum destaque no quadro atual das transformações das organizações de trabalho na economia mundial.

Já no “Top 3” das competências empreendedoras, destaca-se a relevância atribuída à liderança, à gestão de equipas e ao relacionamento interpessoal. Na verdade, percebe-se esta importância relativa da liderança dado que o empreendedor terá de assumir um papel qualitativamente distinto do que se entende por trabalho em equipa. No fundo, trata-se de associar à liderança uma visão e orientação para o desenvolvimento da ideia ou negócio em si, como traços relevantes para a sustentabilidade de um projeto deste tipo.

Figura 9: Competências Organizacionais e Socioculturais para a transição para o mercado de trabalho e criação do próprio emprego/empresa



Fonte: Técnica Delphi – projeto Link.EES.

Neste último conjunto de competências, é possível confirmar que existe um grau de consenso significativo entre os participantes quanto à via da transição para o mercado de trabalho, embora, no que diz respeito à via do trabalho por conta própria, se tenha registado uma percentagem residual de 5% de participantes que manifestaram discordância da proposta de hierarquização apresentada.

Uma das prováveis explicações para esta situação prende-se com o facto de sob a mesma expressão de *empreendedor* estar a criação do próprio emprego ou criação do negócio/empresa. Neste sentido, traduzindo realidades distintas, até porque na base estão condições e perspetivas de carreira profissional desiguais, poderá não ser tão patente identificar a “liderança” como prioritária no caso do empreendedor que cria o seu próprio emprego. Análises mais finas sobre estas duas realidades profissionais de autonomia dos que se declaram trabalhadores por conta própria são precisas para se avançar com estudos mais consistentes neste domínio.

REFLEXÕES FINAIS

ANA PAULA MARQUES

Nos últimos anos as IES têm diversificado as suas estratégias de promoção de uma “cultura” empreendedora entre os seus alunos e diplomados, não só através da dinamização de aprendizagens formais, mas também de aprendizagens de cariz não formal e informal. Ficou patente, neste estudo, que são evidentes os sinais de uma modificação no pensamento político europeu orientado para uma nova abordagem da aprendizagem empreendedora que não contempla apenas *a capacidade de identificar oportunidades no mercado e criar novos negócios*, mas também *as atitudes e comportamentos associados com a criatividade, inovação e risco*” (EC, 2012a).

Ao nível do ensino superior, este novo paradigma educativo do empreendedorismo como prática quotidiana (Blencker *et al.*, 2011) desafia as IES a desenharem novas estratégias colaborativas e de formação centradas no estudante, envolvendo toda a comunidade académica e *stakeholders* diversificados no processo de aprendizagem. Isto pressupõe a adoção de práticas pedagógicas que estimulem atitudes e comportamentos empreendedores nos estudantes/diplomados e competências para a vida (e.g., flexibilidade, criatividade, capacidade para resolver problemas e lidar com a incerteza) que, independentemente da área de estudos, funcionem como uma espécie de preparação para o futuro após o ensino superior. Esta perspetiva ancora-se nos conceitos de sociedade da aprendizagem e educação ao longo da vida e coincide com a evolução de um novo paradigma educativo que visa potenciar oportunidades de aprendizagem e novos usos do conhecimento em organizações de todos os tipos e em todas as esferas da vida (Gibb, 2005), apostando na riqueza da interação entre aprendizagens formal, não formal e informal.

O projeto Link.EES apresenta, por isso, características que o tornam um estudo inovador no contexto nacional, com potencial para ser continuado em investigações futuras, quer pelo envolvimento de outros parceiros e entidades, quer pelo alargamento ao nível de comparações em termos internacionais.

Concretamente, tal pode ser justificado a partir dos principais resultados a que se chegou com este estudo, nomeadamente: (i) o mapeamento de experiências de aprendizagens empreendedoras não formais e informais desenvolvidas no ensino superior público em Portugal (2007-2013); (ii) a identificação de um conjunto de boas práticas no ensino superior, ou seja, projetos/iniciativas de promoção de aprendizagens não formais e informais de empreendedorismo; (iii) a elaboração de um relatório de competências empreendedoras validadas pelos *stakeholders* envolvidos no estudo e capazes de apoiar os jovens nas suas trajetórias de transição profissional.

Nesse sentido, relativamente às aprendizagens de cariz informal e não formal foi possível identificar um conjunto variado de atividades com vista à promoção do empreendedorismo, designadamente atividades de sensibilização, atividades de formação específicas de desenvolvimento de competências, bem como atividades destinadas à mentoriação e acompanhamento de novos projetos e ideias empreendedoras. Estas atividades têm vindo a ser desenvolvidas por um conjunto diversificado de entidades/*stakeholders* ligadas ao sistema de ensino superior, como clubes de empreendedorismo dinamizados por estudantes, gabinetes de promoção do empreendedorismo, incubadoras, entre outros, que poderão ter um papel motor na construção de um ecossistema favorável à cultura empreendedora entre os jovens qualificados.

Tendo como pano de fundo as dinâmicas de promoção do empreendedorismo em curso no quadro do ensino superior português, o projeto de Link.EES – Aprendizagens empreendedoras, cooperação e mercado de trabalho: boas práticas no ensino superior (POAT/FSE) permitiu-nos sistematizar um conjunto de notas conclusivas que nos remete para uma reflexão mais alargada sobre a temática.

Ensino superior, *stakeholders* e transferência de conhecimento

Além das missões de ensino e investigação atribuídas, nos últimos anos as Instituições do Ensino Superior (IES) têm vindo a desenvolver uma terceira missão, designadamente contribuir para a crescente transferência de conhecimento para a sociedade e promover o exigente exercício de um diálogo crítico com os diversos atores sociais. Esta dinâmica de cooperação surge ainda mais reforçada no quadro da *Europa 2020*, em que universidades e centros de I&D são convocados para participarem mais ativamente em redes de consórcio e equipas multidisciplinares. Ao realçarmos as vantagens competitivas de cada país e região, assumimos que as IES, em articulação com os principais atores-chave e *stakeholders*, têm um papel importante na produção, circulação e transferência de conhecimento em torno de uma visão de futuro orientada para a excelência da inovação e transformação económica e social da comunidade envolvente. Esta dinâmica de cooperação e visão partilhada assume particular relevância no quadro dos resultados obtidos neste estudo, sobretudo se tivermos em conta que muitas das entidades analisadas surgiram nos últimos anos, impulsionadas pelo quadro político favorável.

Reconhecimento e envolvimento de *stakeholders*

O envolvimento de vários *stakeholders* tem criado uma dinâmica positiva no contexto das IES (Matlay, 2009) que passa por duas vertentes principais. A primeira consiste no reforço do empreendedorismo ligado à inovação, transferência de tecnologia e criação de empresas. Este estímulo direto consubstanciou-se na criação de novas estruturas académicas e de interfaces na área do empreendedorismo/emprego (e.g., gabinetes de empreendedorismo/inserção na vida ativa; centros de empreendedorismo; centros de inovação e de transferência de conhecimento; clubes de empreendedorismo) que, em estreita articulação com vários *stakeholders* (e.g., empresários, associações comerciais e industriais, comunidades locais, ONG), apoiam a aprendizagem empreendedora. A segunda vertente, em resultado desta dinâmica, traduz-se no aumento da oferta de atividades extracurriculares nos planos formais de ensino, por um lado, e no aumento de apoios e medidas que disponibilizam conhecimentos decorrentes da

experiência prática e das redes de competências de diferentes atores-chave, por outro. A sistematização das iniciativas de aprendizagens empreendedoras não formais e informais, realizadas entre 2017 e 2013 relativamente ao Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), atesta a importância e a diversidades das mesmas no ensino superior. A este propósito, refiram-se, por exemplo, por parte dos *stakeholders* envolvidos no estudo, dois dos principais impactos das iniciativas e projetos de empreendedorismo, nomeadamente, o estímulo da capacidade criativa e espírito empreendedor e o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Empreendedorismo qualificado e criação de emprego/negócio

A análise da relação entre o papel do empreendedorismo e a criação do emprego tem sido contestada ou assumida, isto é, tem sido alvo de controvérsias políticas e científicas em diversos domínios da vida pública. Todavia, tal relação não tem sido nem exaustivamente analisada, nem avaliada em termos de metodologias de acompanhamento de ciclos de vida de experiências de autoemprego/negócio. Por sua vez, é cada vez mais visível a importância de uma formação de nível superior em termos de desenvolvimento de competências empreendedoras facilitadoras da transição para o mercado de trabalho, bem como da transformação de ideias em ações e projetos, tanto numa perspetiva empresarial, como numa dimensão social e cultural e de desenvolvimento pessoal.

Neste estudo, não se pretendia tirar conclusões sobre este tópico ou relação em particular, já que a maior parte dos *stakeholders* analisados se orienta sobretudo para iniciativas de aprendizagem não formal e informal focadas nas fases de sensibilização e de formação específica, sendo poucas as que se dedicam em exclusivo à incubação e aceleração de ideias ou negócios. Por outro lado, a partir dos relatórios de atividade dessas entidades nos estudos de caso realizados, não obtivemos informação consistente e suficiente para avançarmos com contributos consolidados que permitam sustentar uma discussão sobre aquela relação. Será desejável que venham a ter lugar futuras investigações orientadas para estes tópicos no sentido de se avançar neste domínio não só do conhecimento, mas da intervenção fundamentada por parte dos responsáveis pelas políticas públicas.

Aprendizagem empreendedora: uma visão amplo do “espírito empresarial”

Privilegia-se, neste estudo, uma abordagem do processo de aprendizagem empreendedora num sentido mais amplo do espírito empresarial (EC, 2006, 2012a, 2012b), focado nos conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos de criatividade, inovação e risco, aplicáveis a todos os domínios da vida profissional e privada. Reconhece-se que a educação e a formação específica em empreendedorismo podem ter um efeito importante no apoio ao crescimento e criação de empresas, nomeadamente através da inovação e transferência de conhecimento e tecnologia. Porém, pretende-se inscrever a relevância da educação empreendedora para a sociedade em geral, para o desenvolvimento sustentável e para a coesão territorial. Ou seja, reforça-se a sua dimensão social e cultural, muito além de uma perspetiva de índole económica e individual de identificação de oportunidades de negócio e criação de empresas.

Multidimensionalidade das competências empreendedoras

Entende-se por competências empreendedoras não apenas as que permitem suportar decisões e comportamentos individuais de criar ou identificar uma oportunidade de negócio, ou ainda de criar o seu autoemprego, mas sobretudo as que permitem desenvolver o potencial de ação, criatividade, iniciativa, entre outros aspetos, ao nível dos diversos contextos profissionais e privados. Assim, a aquisição de conhecimento, competências e atitudes empreendedoras pode ser desenvolvida no contexto do sistema educativo institucionalizado, mas também pode ser encorajada de muitas outras maneiras, a partir de estratégias não formais e informais de aprendizagem, como sejam, por exemplo: estágios e experiências de mobilidade curricular, participação em associações diversas (desde desportivas a cívicas) e em iniciativas de organização (e.g., seminários, concursos de ideias e prémios) e apoio a eventos científicos, culturais e sociais, entre outras. Estas estratégias podem revelar-se importantes no processo de transição para o mercado de trabalho, na obtenção de um emprego, na estruturação de uma carreira pela antecipação de projetos e futuros profissionais possíveis. Dos resultados obtidos pelo nosso estudo ficou patente a importância

atribuída às iniciativas desse tipo na promoção de competências transversais diversificadas, bem como no repertório de competências empreendedoras, considerando os Top 3^o das competências técnicas, atitudinais e organizacionais e socioculturais tanto na dimensão da transição para a vida ativa (via trabalhador por conta de outrem), como na dimensão de criação do próprio emprego/negócio (via trabalhador por conta própria).

Estímulo a dinâmicas colaborativas e de complementaridade

Ao nível do ensino superior, a educação empreendedora desafia as universidades a desenharem novas estratégias colaborativas de formação centradas nos estudantes, envolvendo toda a comunidade acadêmica e *stakeholders* diversificados no processo de aprendizagem. Estas têm sido capazes de responder a este desafio, como podemos concluir, em grande medida, a partir dos resultados do nosso estudo. Porém, o desafio de estimular estas dinâmicas colaborativas e de complementaridade vai mais longe, já que interpela igualmente as IES no sentido de adotarem práticas pedagógicas que estimulem atitudes e comportamentos empreendedores nos jovens e novas competências para a vida (e.g., flexibilidade, criatividade, capacidade de resolver problemas e lidar com a incerteza) que, independentemente da área científica do diploma, funcionem como uma espécie de preparação para o futuro. Esta perspectiva ancora-se nos conceitos de Sociedade de aprendizagem e de Educação ao longo da vida e coincide com a relevância de um novo paradigma educativo que visa potenciar oportunidades de aprendizagem e novos usos do conhecimento em organizações de todos os tipos e em todas as esferas da vida (Gibb, 2005), apostando na complementaridade entre aprendizagens formal, não formal e informal.

Restituir visibilidade à educação não formal e informal

De uma forma global, foi possível concluir que as entidades estudadas atribuem uma elevada importância a este tipo de experiências não formais e informais, defendendo que existe uma necessidade de investimento no desenvolvimento deste tipo de aprendizagens, de forma a colmatar lacunas concretas identificadas na formação dos estudantes e diplomados,

em particular, as que dizem respeito a um conhecimento mais próximo, sustentado e empírico do empreendedorismo e da atividade empreendedora em Portugal.

Entende-se, assim, que a aprendizagem não formal decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação. Não se apresentando como um processo estático, abarca um variado leque de iniciativas que permitem o desenvolvimento pessoal e profissional, podendo contemplar diferentes lógicas e objetivos em relação à preparação dos estudantes/diplomados, designadamente ao nível da sensibilização (e.g., através da participação em estágios ou experiências profissionais, atividades extracurriculares, associações juvenis, programas de mobilidade, organização de eventos e voluntariado); formação específica para a criação de próprio negócio/autoemprego (cursos ou módulos formativos); e mentorização e acompanhamento para a implementação de projetos (e.g., incubação, tutoria e consultadoria técnico-especializada). Por sua vez, aquela aprendizagem não formal tende a ser articulada com a aprendizagem informal (Werquin, 2012), sendo difícil proceder à sua distinção em muitas situações, já que resulta de atividades quotidianas dos indivíduos no trabalho, na família ou na comunidade, que normalmente não são intencionais, constituindo, ainda assim, contextos importantes de aprendizagem e socialização.

Avaliação das iniciativas de promoção do empreendedorismo pelas IES

Relativamente ao papel do ensino superior na promoção de iniciativas/estratégias a desenvolver no contexto académico, capazes de despertar o interesse pelo empreendedorismo nos estudantes/diplomados, os atores-chave realçam necessidades como o melhoramento dos canais de comunicação entre os atores dentro da universidade e da universidade com o exterior; um maior envolvimento com as empresas, designadamente através da integração de projetos empresariais ao nível do 2.º ciclo; a promoção do espírito empreendedor entre o corpo docente; o fomento de uma maior proximidade com casos reais, colocando os estudantes e diplomados em contacto com empreendedores, redes e experiências empreendedoras menos bem-sucedidas, de forma a promover uma melhor gestão do processo de frustração e fracasso; bem como o incremento de atividades que

estimulem a criatividade e a geração de ideias. Por último, foi igualmente referida a importância da formalidade, isto é, a necessidade de, numa primeira fase, incentivar as IES a incluírem na oferta dos cursos unidades curriculares sobre empreendedorismo.

Espera-se que este estudo contribua para um maior conhecimento sobre as aprendizagens empreendedoras não formais e informais no ensino superior e para repensar as ações e iniciativas desenvolvidas até ao momento, potenciando as ligações interinstitucionais e desenvolvendo novos modelos de governação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. (2012), *Parceiros em Rede. Estratégias territorializadas para o desenvolvimento local nas áreas do emprego e da formação*, Porto: Fronteira do Caos Editores.
- Alves, M. G.; Alves, N.; Chaves, M. (2012), "Inserção profissional e razões de ingresso e reingresso no ensino superior: um ponto de partida para uma temática em aberto. Sociologia", *Problemas e Práticas*, n.º 60, pp. 99-118.
- Amaral, A.; Magalhães, A. (2000), "O conceito de stakeholder – O novo paradigma do ensino superior", *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, n.º. 2, pp. 7-28.
- Amaral, A.; Magalhães, A. (2002), "The emergent role of external role of *stakeholders* in European higher education governance", in A. Amaral, Glen A. Jones and Berit Karseth (Eds.), *Governing Higher Education: National perspectives on institutional governance*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 1-21.
- Andreis, A. et al. (2014), "Aprendizagem interorganizacional: Um estudo de caso na empresa Alfa", *Revista Inteligência Competitiva*, 4 (2), pp. 39-55.
- Areias, H.; Marques, A. P. (2012), "Redes e reconfiguração organizacional: o contributo de Norbert Elias", *Configurações*, 9, pp. 37-56.
- Areias, H. (2007), *Desenvolvimento Local e Rede Social: Moda ou modelo de intervenção?* Tese de Mestrado em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais, Lisboa, Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) (policopiado).
- Atherton, A. (2007), "Preparing for business start-up: 'Pre-start' activities in the new venture creation dynamic", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14 (3), pp. 404-417.
- Barabási, A. L. (2003), "Linked. How everything is connected else and what it means for business", in *Sciences and Everyday life*, New York: Plume.
- Barth, M.; Godemann, J.; Rieckmann, M.; Stoltenberg, U. (2007), "Developing key competencies for sustainable development in higher education", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), pp. 416-430. doi:10.1108/14676370710823582.
- Beck, U. (1992), *Risk Society towards a New Modernity*, London: Sage.
- Bennett, M. (2006), "Business lecturers' perception of the nature of entrepreneurship", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 12(3), pp. 165-88.
- Bennett, R. (2002), "Employers' demands for personal transferable skills in graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated em-

- pirical study", *Journal of Vocational Education & Training*, 54(4), pp. 457-476. doi:10.1080/13636820200200209.
- Berglund, H. *et al.* (2007), "Entrepreneurial learning and the role of venture capitalists", *Venture Capital: An international journal of entrepreneurial finance*, 9, pp. 165-181.
- Binks, M.; Vale, P. (1990), *Entrepreneurship and Economic Change*, London: McGraw-Hill.
- Birch, D. (2004), "Education Matters – But does entrepreneurship education?", *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 289-229.
- Bjornali, E.; Støren, L. (2012), "Examining competence factors that encourage innovative behaviour by European higher education graduate professionals", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), pp. 402-423.
- Blenker, P. *et al.* (2011), "The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education", *Industry & Higher Education*, 25(6), pp. 417-428.
- Blenker, P.; Dreisler, P.; Meibom, H. F.; Kjeldsen, J. (2008), "A framework for developing entrepreneurship education in a university context", *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 5(1), pp. 45-63.
- Bourdieu, P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. [2002 (1972)], *Esboço de uma Teoria da Prática*, Oeiras: Celta Editora.
- Bridge, S.; Hegarty, C.; Porter, Sh. (2010), "Rediscovering enterprise: developing appropriate university entrepreneurship education", *Education & Training*, 52(8), pp. 722-734.
- Brindley, C.; Ritchie, B. (2000), "Undergraduates and small and medium-sized enterprises: opportunities for a symbiotic partnership?", *Education & Training*, 42(8-9), pp. 509-17.
- Burguess, R. C. (1997), *A Pesquisa de Terreno. Uma introdução*, Oeiras: Celta Editora.
- Cabral-Cardoso, C.; Estêvão, C.; Silva, P. (2006), *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos empregadores e diplomandos*, Guimarães: TecMinho.
- Caetano, A. *et al.* (2014), *GEM PORTUGAL 2013 | 2004-2013: uma década de empreendedorismo em Portugal*, Lisboa: ISCTE-IUL, SPI Ventures, URI: <http://hdl.handle.net/10071/8058>.
- Cairns, D.; Marques, A. P.; Moreira, R.; Veloso, L. (2014) "Learning by practice? Entrepreneurial dynamics among Portuguese graduates", in Maria-Carmen

- Pantea e Raluca Diroescu (Eds.). *Young People, Entrepreneurship and Non-Formal Learning: A work in progress*, Brussels: IPM Printing. URL: https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2949/010_SALTO_Participation.web_A%20work%20in%20progress%5B2%5D.pdf#page=93&zoom=auto,-5,535.
- Carvalho, L.; Costa, T.; Dominginhos, P. (2010), "Creating an entrepreneurship ecosystem in higher education", in *New Achievements in Technology Education and Development*. InTech. doi: 10.5772/9232.
- Chandler, A. (1977), *The Visible Hand. The managerial revolution in American business*, Harvard: Harvard University Press.
- Co, M.; Mitchell, B. (2006), "Entrepreneurship education in South Africa: a nationwide survey", *Education & Training*, 48(5), pp. 348-59.
- Colley, H.; Hodkinson, P.; Malcolm, J. (2004), *Informality and Formality in Learning: A summary of a research report, informality and formality in learning, commissioned by the Learning and Skills Research Centre (LSRC) and undertaken by the Lifelong Learning Institute of the University of Leeds*, London: LSRC.
- COM (Comissão Europeia) (2010a), *EUROPA 2020 – Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*, [COM(2010) 2020 final].
- COM (Comissão Europeia) (2010b), *Juventude em Movimento. Uma iniciativa para explorar o potencial dos jovens e garantir um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo na União Europeia*, [COM(2010) 477 final].
- COM (Comissão Europeia) (2003), *Espírito Empresarial na Europa*, [COM(2003) 27 final].
- Cope, J. (2005), "Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(4), pp. 373-397.
- Cope, J.; Down, S. (2010), "I think therefore I learn? Entrepreneurial cognition, learning and knowing in practice", paper presented at the *Babson College Entrepreneurship Conference*, Lausanne, June 2010.
- Corbett, A. C. (2005), "Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(4), pp. 473-491.
- Couto, A. Isabel (2013), *As Pequenas e Médias Empresas e os Seus Empresários: Diversidade de contextos e de percursos de empreendedorismo em Portugal*, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Deakins, D. (2000), *Entrepreneurship and Small Firms*, London: McGraw-Hill.
- Drummond, I.; Nixon, I.; Wiltshire, J. (1998), "Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice", *Quality Assurance in Education*, 6(1), pp. 19-27. doi:10.1108/09684889810200359.

- Duarte, T. (2009), “A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)”, *CIES e-Working Paper*, n.º 60/2009 [online], disponível: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf [2009, Setembro, 15].
- EC (European Commission) (2012a), *Entrepreneurship 2020 Action Plan – Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*, COM(2012)795, [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:en:PDF>].
- EC (European Commission) (2012b), *Effects and Impact of Entrepreneurship Programs in Higher Education*, Brussels: European Commission.
- EC (European Commission) (2008), *Entrepreneurship in Higher Education, Especially in Non-Business Studies, Final Report of the Expert Group*, European Commission Enterprise and Industry Directorate-General (http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/support_measures/index.htm).
- EC (European Commission) (2006), *Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*, COM (2006) 33 final.
- EC (Commission of the European Communities) (2000), “Memorandum on life-long learning”, *Commission Staff Working Paper*, Brussels: CEC.
- Elias, N. (2004) [1987], *A Sociedade dos Indivíduos: “A Questão Cardeal da Sociologia”*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Elias, N., 1989 [1939], *O Processo Civilizacional*, Vols. I e II, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Escária, V.; Madruga, P. (Coord.) (2012), *Relatório Final do Estudo sobre ‘Empreendedorismo e Criação de Emprego em Meio Urbano’ e ‘Fiscalidade Urbana’*, Lisboa, CIRIUS – Centro de Investigações Regionais e Urbanas do Instituto Superior de Economia e Gestão, disponível em: http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=1334&fileName=empreendedorismo_criacao_emprego.pdf.
- Estivalete, V. et al. (2009), “Ampliando a compreensão sobre a aprendizagem interorganizacional: Um estudo em uma rede do setor de serviços”, *Gestão & Regionalidade*, 25(75).
- Etzkowitz, H. et al. (2000), “The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm”, *Research Policy*, 29(2), pp. 313-330. doi:10.1016/S0048-7333(99)00069-4.
- Fayolle, A.; Klandt, H. (2006), “Issues and newness in the field of entrepreneurship education: New lenses for new practical and academic questions”, *International Entrepreneurship Education: Issues and Newness*, Edward Elgar, pp. 1-17.

- Fayolle, A. (2006), "Effect and counter effect of entrepreneurship education and social context on student's intention", *Estudios de Economica Aplicada*, 24-2, pp. 509-523.
- Ferreira, F. (2012), *O Tempo das Redes: Redes que aprisionam e redes que libertam. Animação Sociocultural – Intervenção e Educação Comunitária: democracia, cidadania e participação, chaves, intervenção*, Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Felstead, A.; Jewson, N. (1999), *Global Trends in Flexible Work*, London: Macmillan Press.
- Fiet, J. O. (2000), "The theoretical side of teaching entrepreneurship", *Journal of Business Venturing*, 16, pp. 101-107.
- Fleury, S. (2005), "Redes de políticas: Novos desafios para a gestão pública", *Administração em Diálogo*, 7, pp. 77-89.
- Fontaine, C.; Haarman, A.; Schmid, S. (2006), "The stakeholder theory", *Edlays Education*, 1 (December), pp. 1-33.
- Franco, M.; Haase, H. (2009), "Entrepreneurship: an organizational learning approach", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 16(4), pp. 628-641.
- Freeman, E. R. (1984), *Strategic Management: A stakeholder approach*, Boston: Pitman.
- Friedman, A. L.; Miles, S. (2002), "Developing stakeholder theory", *Journal of Management Studies*, 39 (January), pp. 1-21.
- Freire, J. (Org.), *Associações Profissionais em Portugal*, Oeiras: Celta Editora.
- Garcia Montalvo, J. (2003), "Estudio universitario e mercado laboral: historia dun desencontro", *Revista Galega de Emprego*, 3.
- Gartner, W. B. (1990), "What are we talking about when we talk about entrepreneurship?", *Journal of Business Venturing*, 5(1), pp. 15-28.
- Garvin, D. (1993), "Building a learning organization", *Harvard Business Review*, 71, pp. 78-91.
- GEM (Global Entrepreneurship Monitor), *Portugal 2012*, disponível em <http://web.spi.pt/GEMportugal2012/>.
- Gibb, A. A. (2002), "In pursuit of a new entrepreneurship paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge", *International Journal of Management Reviews*, 4(3), pp. 233-269.
- Gibb, A. A. (1993), "The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals", *International Small Business Journal*, 11(3), pp. 3-32.

- Gibb, A. A. (2005), "The future of entrepreneurship education, determining the basis for coherent policy and practice", in *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross Cultural University Context*, Finland: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, pp. 44-68.
- Gibbons, M. et al. (1994), *The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, London: Sage.
- Gonçalves, C. M. (Coord.) (2009), *Licenciados, Precariedade e Família*, Porto: Estratégias Criativas.
- Gonçalves, C. M. (2000), "Desenvolvimento vocacional e promoção de competências", In *Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho: Actas do II Encontro Nacional de Formação Norte de Portugal / Galicia*, Porto: Delegação Regional do Norte do Instituto de Emprego e Formação Profissional, pp. 69-78.
- González, J.; Wagenaar, R. (2003), *Tuning: Educational Structures in Europe. Final Report – Phase One*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gorman, G. et al. (1997), "Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review", *International Small Business Journal*, 15(3), pp. 56-77.
- Gorz, A. (1999), *Reclaiming Work: Beyond the wage-based society*, Cambridge: Polity Press.
- Harrison, J. S.; Bosse, D. A.; Phillips, R. A. (2010), "Managing for stakeholders, stakeholders utility functions, and competitive advantage", *Strategic Management Journal*, 31, pp. 58-74. doi:10.1002/smj.
- Hartshorn, C.; Hannon, P. D. (2005), "Paradoxes in entrepreneurship education: chalk and talk or chalk and cheese?", *Education & Training*, 47(8-9), pp. 616-627.
- Harvey, L. E. E. (2000), "New realities: The relationship between higher education and employment", *Tertiary Education and Management*, 6, pp. 3-17.
- Hébert, R. F.; Link, A. N. (1989), "In search of the meaning of entrepreneurship", *Small Business Economics*, 1, pp. 39-49.
- Heinonen, J.; Poikkijoki, S. (2006), "An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: Mission impossible?", *Journal of Management Development*, 25(1), pp. 80-94.
- Henry, C. et al. (2005), "Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I", *Education + Training*, 47(2), pp. 98-111.
- Hindle, K.; Angehrn, A. (1998), "Crash landing at INSEAD: Initiating a grounded theory of the pedagogical effectiveness of simulation games for teaching aspects

- of entrepreneurship”, paper presented at the *8th Annual Global Entrepreneurship Research Conference*, Fontainebleu.
- Holcomb *et al.* (2009), “Architecture of entrepreneurial learning: Exploring the link among heuristics, knowledge, and action”, *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 33(1), pp. 167-192.
- Holmqvist, M. (2003), “A dynamic model of intra-and interorganizational learning”, *Organization Studies Business*, 24(1), pp. 95-123.
- Honig, B. (2004), “Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning”, *Academy of Management Learning and Education*, 3 (3), pp. 258-273.
- Huxam, C.; Vangen, S. (2000), “Ambiguity, complexity and dynamics in the membership of collaboration”, *Human Rights*, 53(6), pp. 771-806.
- Illeris, K. (2009), “Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside the schools be bridged?”, *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), pp. 137-148.
- INFOTEC PME, Empreendedorismo na União Europeia (UE) – *Quadro regulatório e oportunidades: Uma análise introdutória e geral*, Disponível em: http://www.inovaportugal.com/wp-content/uploads/2013/02/Infotec_PME_Empreendedorismo2020.pdf;
- Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), SPI Ventures (2013), *GEM PORTUGAL 2012 – Estudo sobre o empreendedorismo*. Disponível em: <http://www.gemconsortium.org/docs/download/3120>.
- Jack, S.; Anderson, A. (1999), “Entrepreneurship education within the enterprise culture”, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 5(3), pp. 110-125.
- Johannisson, B. *et al.* (1998), “University training for entrepreneurship: An action frame of reference”, *European Journal of Engineering Education*, 23 (4), pp. 477-496.
- Jones, C.; Matlay, H. (2011), “Understanding the heterogeneity of entrepreneurship education: going beyond Gartner”, *Education & Training*, 53(8-9), pp. 692-703.
- JOUE (Jornal Oficial da União Europeia) (2006), *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, (2006/962/CE) (PDF).
- Kautonen *et al.* (2009), “Involuntary self-employment as a public policy issue: a cross-country European review,” *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*. Vol. 16, No. 2, pp. 112-129.

- Keogh, W.; Galloway, L. (2004), "Teaching enterprise in vocational disciplines: reflecting on positive experience", *Management Decision*, 42(3-4), pp. 531-541.
- Khamseh, H. M.; Jolly, D. R. (2008), "Knowledge transfer in alliances: determinant factors", *Journal of Knowledge Management*, 12(1), pp. 37-50.
- Kirby, D. (2004), "Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?", *Education + Training*, 46(8-9), pp. 510-519.
- Kirzner, I. (1973), *Competition and Entrepreneurship*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Klink, M. Van Der; Boon, J.; Schlusmans, K. (2007), "Competências e ensino superior profissional: presente e futuro", *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), pp. 72-89.
- Knight, L. (2002), "Network learning: Exploring learning by interorganizational networks", *Human Relations*, 55(4), pp 427-454.
- Kovács, I. (Org.) (2005), *Flexibilidade de Emprego: Riscos e oportunidades*, Oeiras: Celta Editora.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krueger, N. (2003), "Entrepreneurial resilience: Real & perceived barriers to implementing entrepreneurial intentions", paper at *Babson Conference*, Jönköping, Sweden.
- Leyedesdorff, L.; Meyer, M. (2003), "The triple helix of university-industry-government relations", *Scientometrics*, 58(191-203). doi:10.1023/a:1026276308287.
- Lipshitz, R.; Popper, M.; Oz, S. (1996), "Building learning organizations: The design and implementation of organizational learning mechanisms", *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(3), pp. 292-305.
- Love, J.; Wenger, E. (1998), *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MacDonald, R.; Coffield, Frank (1991), *Risky Business Youth and the Enterprise Culture*, London: Taylor and Francis.
- Maric, I. (2013), "Stakeholder analysis of higher education institutions", *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 11(2), pp. 217-226. doi:10.7906/indcs.11.2.4.
- Marques, A. P. (2001), "Dinâmicas da relação entre trabalho e emprego: O fetiche da 'empregabilidade permanente'", *Sociedade e Cultura: Cadernos do Noroeste*, 16 (1-2), p. 12.
- Marques, A. P. (2007), *MeIntegra – Mercados e estratégias de inserção profissional. Licenciados versus empresas da Região Norte. Relatório final*, Coleção DS/CICS. Braga:

- Universidade do Minho, Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8633/1/MeIntegra%20-%20RepositoriUM.pdf>.
- Marques A. P. (2009), “Novas legitimidades de segmentação do mercado de trabalho de jovens diplomados”, *Revista Portuguesa de Educação [online]*, vol. 22, n. 2, pp. 85-115. ISSN 0871-9187.
- Marques, A. P. (2010a), “‘Sacralização’ do mercado de trabalho: Jovens diplomados sob o signo da precariedade”, *Configurações*, 7, pp. 65-89.
- Marques, A. P. (2010b), “Recrutamento e gestão da transição de graduados: o olhar dos empregadores da Região Norte”, in A. P. Marques e M. G. Alves (orgs.). *Inserção Profissional de Graduados em Portugal: (Re)configurações teóricas e empíricas*, V. N. Famalicão: Húmus, pp. 259-286.
- Marques, A. P. (2012), “Restituir a multidimensionalidade do mercado de trabalho: O ‘olhar’ sociológico”, in F. B. Ribeiro, M. C. Silva e A. P. Marques (Orgs.), *Trabalho, Técnicas e o Mundo: Perspectivas e debates*, V. N. Famalicão: Húmus, pp. 61-81.
- Marques, A. P. (2013), “Empregabilidade e (novos) riscos profissionais”, in A. M. Brandão e A. P. Marques (Orgs.), *Jovens, Trabalho e Cidadania: Que sentidos?*, Ebook, Braga: CICS/Universidade do Minho, pp. 20-34. ISBN 978-989-96335-1-3 [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cics_ebooks/issue/view/123] [<http://hdl.handle.net/1822/26455>].
- Marques, A. P.; Alves, M. G. (2010), *Inserção Profissional de Graduados em Portugal. (Re)configurações teóricas e empíricas*, V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Marques, A. P.; Matos, A. (2014), “Práticas de promoção de competências nas instituições de ensino superior do consórcio Maior Empregabilidade”, in D. Vieira e A. P. Marques, *Preparados para Trabalhar? Um estudo com diplomados do ensino superior e empregadores*, Lisboa: Maior Empregabilidade/POAT FSE, pp. 63-77.
- Marques, A. P. et al. (2014), “Mercados e trajetórias profissionais no trabalho social”, in Telmo Caria e Fernando Pereira (Orgs.). *Trabalho Social Profissional no Terceiro Setor Social*, Viseu: Psicosoma, pp. 117-150.
- Marques, A.; Moreira, R. (2013), “‘traditional’ and ‘innovative’ potential entrepreneurs among Portuguese graduates: A case study”, *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), Rome-Italy: MCSER Publishing, ISSN: 2239-978X. [Doi:10.5901/jesr.2013.v3n7p134].
- Marques, A. P.; Moreira, R. (2011a), “Empreendedorismo na Universidade do Minho. O potencial empreendedor dos diplomados do ensino superior numa perspetiva educativa”, *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação. Organização:*

- Instituto de Sociologia FLUP*, Departamento Sociologia FLUP: Universidade do Porto, [URL http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15247/4/ACTAS%28Educa%c3%a7%c3%a3o_2011%29.pdf].
- Marques, J. P. C.; Caraça, J. M. G.; Diz, H. (2006), "How can university-industry-government interactions change the innovation scenario in Portugal? The case of the University of Coimbra", *Technovation*, 26(4), pp. 534-542. doi:10.1016/j.technovation.2005.04.005.
- Martiarena, A. (2011), "What's so entrepreneurial about intrapreneurs?", *Small Bus Econ*. DOI 10.1007/s11187-011-9348-1 (pdf).
- Matlay, H. (2008), "The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2), pp. 382-396. doi:10.1108/14626000810871745.
- Matlay, H.; Carey, C. (2007), "Entrepreneurship education in the UK: a longitudinal perspective", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), pp. 252-63.
- Matley, H. (2005), "Researching entrepreneurship and education, Part 1: What is entrepreneurship and does it matter?", *Education & Training*, 48(8-9), pp. 665-677.
- McClelland, D. C. (1967), *The Achieving Society*, New York, NY: The Free Press.
- Minniti, M.; Bygrave, W. (2001), "A dynamic model of entrepreneurial learning", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 25(3), pp. 5-16.
- Mitchell, R. et al. (2007), "The central question in entrepreneurial cognition research 2007", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 31(1), pp. 1-27.
- Mitchell, R. et al. (2002), "Towards a theory of entrepreneurial cognition", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 27(2), pp. 93-104.
- Morin, E. (2008), *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Mumford, A. (1995), *Effective Learning*, London: Institute of Personnel and Development.
- Mwasalwiba, E. S. (2010), "Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators", *Education and Training*, 52(1), pp. 20-47.
- Nabi, G. et al. (2010), "Entrepreneurial intentions among students: towards a re-focused research agenda", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17(4), pp. 537-551.
- Nabi, G.; Holden R. (2008), "Graduate entrepreneurship: intentions, education and training", *Education + Training*, 50(7), pp. 545-551.

- NIRAS Consultants, FORA, ECON Pöyry (2008), *Survey of Entrepreneurship Education in Higher Education in Europe, Report for European Commission*, [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/highedsurvey_en.pdf].
- Nogueira, J. (2004), "A outra face de Janus – Causas potenciais de insucesso em parcerias e formas de organização em rede", *Working Papers*, 3, Lisboa: Periploi.
- OECD (2000), *Science, Technology and Industry Outlook 2000*, Paris: OECD.
- Oliveira, L. (2000), "Comercialização da ciência e recomposição dos saberes académicos", *Sociologia, Problemas e Práticas* [online], n. 34, pp. 93-116. ISSN 0873-6529.
- Parente, C. et al. (2012), "Perspectives of social entrepreneurship in Portugal: Comparison and contrast with international theoretical approaches", *International Review of Social Research*, (2), pp. 103-124.
- Paugam, S. (2000), *Le Salarié de la précarité*, Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (1999), *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre: Artmed.
- Peterman, N.; Kennedy, J. (2003), "Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2), pp. 129-144.
- Peters, O. (2000), "The transformation of the university into an institution of independent learning", in Terry Evans and Daryl Nation, *Changing University Teaching. Reflections on Creating Educational Technologies*, London: Kogan Page.
- Pinho, J. C.; Sá, E. (2013), "Entrepreneurial performance and stakeholders' relationships: A social network analysis perspective", *International Journal of Entrepreneurship*, 17, pp. 1-19.
- Pittaway, L.; Cope, J. (2007), "Entrepreneurship education – A systematic review of the evidence", *International Small Business Journal*, 25(5), pp. 477-506.
- Politis, D. (2005), "The process of entrepreneurial learning: A conceptual model", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(4), pp. 399-424.
- Powell, W. (1990), "Neither market or hierarchy: network forms of organization research", *Organizational Behaviour*, 12, pp. 295-336.
- Pring, R. (2004), "The skills revolution", *Oxford Review of Education*, 30(1), pp. 105-16.
- Rae, D. (2000), "Understanding entrepreneurial learning: A question of how?", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 6(3), pp. 145-149.
- Rae, D. (2005), "Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(3), pp. 323-335.

- Rae, D. (2006), "Entrepreneurial learning: A conceptual framework for technology-based enterprise", *Technology Analysis and Strategic Management*, 18(1), pp. 39-56.
- Rae, D. (2007), "Connecting enterprise and graduate employability: Challenges to the higher education culture and curriculum?", *Education + Training*, 49(8-9), pp. 605-619.
- Rae, D. (2009), "Connecting entrepreneurial learning and action learning in student-initiated new business ventures: The case of SPEED", *Action Learning: Research and Practice*, 6 (3), pp. 289-303.
- Raposo, M. et al. (2009), "Entrepreneur's profile: a taxonomy of attributes and motivations of university students", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2), pp. 405-418.
- Recuero, R. (2006), *Comunidades em Redes Sociais na Internet: Proposta de tipologia baseada no Fotolog.com*. Tese de Doutorado, Porto Alegre: Faculdade de Biliotecnia e Comunicação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Recuero, R. (2009), *Redes Sociais na Internet*, Porto Alegre: Editora Meridional.
- Redford, D. (Org.) (2013), *Handbook de Educação em Empreendedorismo no Contexto Português*, Porto, Universidade Católica Editora, pp. 191-218. ISBN 978-989-8366-46-7.
- Rey, B. (2002), *As competências transversais em questão*, Porto Alegre: Artmed.
- Ridder, A.; Van der Sijde, P. (2003) "Raising awareness of entrepreneurship and e-commerce: A case study on student-entrepreneurship", *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 3(5-6), pp. 121-132.
- Ridley-Duff, R.; Bull, M. (2013), *Understanding Social Enterprise: Theory and practice*, London: Sage Publications Ltd.
- Sarasvathy, S. (2001), "Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency", *Academy of Management Review*, 26(2), pp. 243-288.
- Schugurensky, D. (2000), *The Forms of Informal Learning: Towards a conceptualization of the field*, 19, Toronto: University of Toronto.
- Schumpeter, J. (1934), *The Theory of Economic Development*, Boston, MA: Harvard University Press.
- Shane, S.; Venkataraman, S. (2000), "The promise of entrepreneurship as a field of research", *Academy of Management Review*, 25(1), pp. 217-226.
- Smeaton, D. (2003), "Self-employed workers: calling the shots or hesitant independents? A consideration of the trends", *Work, Employment and Society*, Vol. 17, no. 2, pp. 379-391.

- Smith, A. M. J.; Paton, R. A. (2014), "Embedding enterprise education: A service based transferable skills framework", *The International Journal of Management Education*, 44. doi:10.1016/j.ijme.2014.02.002.
- Sternberg, J.; Lubart, T. (1999), "The concept of creativity: Prospects and paradigms", in *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sullivan, R. (2000), "Entrepreneurial learning and mentoring", *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6, pp. 160-175.
- Supiot, A. (2001), *Beyond Employment. Changes in work and the future of labour law in Europe*, Oxford: Oxford University Press.
- Teichler, U. (2009), *Higher Education and the World of Work: Conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*, Rotterdam: Sense Publishers, Disponível em: <https://www.sensepublishers.com/media/469-higher-education-and-the-world-of-work.pdf>.
- Teichler, U. (2007), *Careers of University Graduates. Views and experiences in comparative perspectives*, Col. Higher Education Dynamics, no. 17, London: Springer.
- Teixeira, A. (2008), "Entrepreneurial potential in engineering and business courses... Why worry now?", *Innovation in Manufacturing Networks*, Springer, 266 [doi 10.1007/978-0-387-09492-2].
- Teixeira, S. (2002), "O desafio da gestão das redes de políticas", In *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública* [Policopiado], Lisboa: 8-11 de outubro de 2002.
- Thomas, J. (1997), "Competência(s) e qualificação profissional", *Organizações e Trabalho*, 16/17, pp. 89-97.
- Tomlison, M. (2013), *Education, Work and Identity. Themes and perspectives*, Bloomsbury: Bloomsbury Academic.
- Tomlison, M. (2012), "Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes", *Higher Education Policy*, 25, pp. 407-431.
- Tomlison, M. (2009), *Higher Education and Graduate Employability*, Verlag Dr Müller: VDM Publishing.
- Tsoukas, H. (1991), "The missing link: A transformational view of metaphors in organizational science", *Academy of Management Review*, 16, pp. 566-585.
- Vieira, D.; Marques, A. P. (2014), *Preparados para Trabalhar? Um estudo com diplomados do ensino superior e empregadores*, Lisboa: Maior Empregabilidade/POAT/FSE.
- Von Graevenitz, G.; Harhoff, D.; Weber, R. (2010), "The effects of entrepreneurship education", *Journal of Economic Behavior & Organization*, 76, pp. 90-112.

- Warren, L. (2004), "A systemic approach to entrepreneurial learning: An exploration using storytelling", *Systems Research and Behavioural Science*, 21(1), pp. 3-16.
- Weick, K. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wells, G. (2001), *Indagación Dialógica: Hacia una Teoría e una Práctica Socioculturales de la Educación*, Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2000), "Communities of practice and social learning organizations", *Organization*, 7, pp. 225-246.
- Werquin, P. (2010), *Recognising Non-Formal and Informal Learning – Outcomes, policies and practices*, Paris: OECD publications.
- Werquin, P. (2012), "The missing link to connect education employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes", *Journal of Education and Work*, 25 (3), pp. 259-278.
- Westhead, P.; Storey, D.; Martin, F. (2000), "The shell technology enterprise programme: Student outcomes", *Education & Training*, 42(4-5), pp. 272-281.
- Yin, R. (1994), *Case Study Research: Design and methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 1-17, 54-57, 125-153.
- Yorke, M.; Knight, P. T. (2006), *Embedding Employability into the Curriculum*, Hestington: The Higher Education Academy.

AUTORES

Ana Paula Marques, doutorada em Sociologia pela Universidade do Minho, é Professora Associada, com Agregação, em Sociologia na mesma universidade. É membro do Conselho Geral da Universidade do Minho e diretora do mestrado em Políticas Comunitárias e Cooperação Territorial, sendo, presentemente, coordenadora do Centro Interdisciplinar em Ciências Sociais – Polo Universidade do Minho. Foi coordenadora científica do projeto Link.EES. E-mail: amarques@ics.uminho.pt.

Ana Isabel Couto, doutorada em Sociologia pelo ISCTE-IUL, é docente na ESEIG do Politécnico do Porto. Fez parte da equipa de investigação do projeto Link.EES. E-mail: anaisabelcouto@gmail.com.

Helena Areias é doutorada em Sociologia pela Universidade do Minho e investigadora do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo Universidade do Minho. Fez parte da equipa de investigação do projeto Link.EES. E-mail: helenareias@sapo.pt.

Paula Rocha, mestre em sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, é atualmente investigadora no Cipes, tendo já trabalhado noutras instituições, como o CIES e o ICS-UM, onde fez parte da equipa de investigação do projeto Link.EES. E-mail: paula.alex.rocha@gmail.com.

Rita Moreira, doutoranda de Sociologia na Universidade do Minho, é investigadora do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo Universidade do Minho. Fez parte da equipa de investigação do projeto Link.EES. E-mail: rmoreira@ics.uminho.pt.

Susana Teles Amaral, doutoranda de Sociologia na Universidade do Minho e investigadora do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo Universidade do Minho, é, atualmente, bolsista de doutoramento da FCT. Fez parte da equipa de investigação do projeto Link.EES. E-mail: amaral.susana@gmail.com.

Apesar de se desenvolverem inúmeras iniciativas e programas de empreendedorismo em Portugal nos últimos anos, são praticamente inexistentes os estudos sobre as aprendizagens não formais e informais de modo a explicitar o potencial de desenvolvimento de competências empreendedoras. As competências empreendedoras apresentam-se centrais na vida diária dos jovens, no acesso e manutenção no mercado de trabalho ou, em alternativa, na construção de uma carreira autónoma a partir da criação do autoemprego/empresa.

Este livro, resultante de um projeto de investigação – *Aprendizagens empreendedoras, cooperação e mercado de trabalho: boas práticas no ensino superior (POAT/FSE)* –, remete-nos para uma discussão sobre as dinâmicas de parcerias construídas em torno do empreendedorismo no contexto das Instituições do Ensino Superior. Os objetivos definidos permitiram fazer o mapeamento dos programas, projetos de empreendedorismo e infraestruturas de suporte existentes (2007-2013), a identificação de um conjunto de “boas práticas” e a elaboração de um relatório de competências empreendedoras consideradas relevantes para apoiar os jovens na transição para o mercado de trabalho.



ISBN 978-989-755-202-1

